

Educación para la ciudadanía y convivencia

El enfoque de la Educación Emocional



Wolters Kluwer
España

Educación

Rafael Bisquerra Alzina

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EN VALORES



© Rafael Bisquerra Alzina

© Wolters Kluwer España, S.A., 2008

c/ Collado Mediano, 9

28230 Las Rozas (Madrid)

Primera edición: Junio 2008

Los autores y editores no asumen responsabilidad alguna por los daños o perjuicios que pudieran sufrir los usuarios derivados de su actuación o falta de actuación como consecuencia de cualquier información contenida en esta publicación.

El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.

La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.

Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización con fines comerciales del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

ISBN: 978-84-7197-903-2

ISBN Digital: 978-84-7197-991-9

Depósito Legal: BI-1856-2008

Printed in Spain

Impreso en España por: RGM

Padre Larramendi, 4

48012 Bilbao (Vizcaya)

Introducción

La Educación para la Ciudadanía ("EpC") es una propuesta de los gobiernos de diversos países que tiene el propósito de educar para una ciudadanía activa, efectiva y responsable que haga posible la convivencia en democracia.

Las reacciones a esta propuesta no se han hecho esperar. Las opiniones varían desde los que piensan que puede ser un adoctrinamiento político, una "maría", "una cosa más", a los que piensan que no debería ser una asignatura evaluable, sino estar presente en la educación como un tema transversal o los que la ven como una oportunidad.

Consideramos que la Educación para la Ciudadanía se puede concebir como un reto y una oportunidad. Este trabajo pretende aportar elementos de reflexión para avanzar hacia una puesta en práctica que tenga las mayores probabilidades de lograr los objetivos de una convivencia pacífica, en democracia, que haga posible el bienestar personal y social.

Consideramos que el éxito o fracaso de la Educación para la Ciudadanía va a depender de los elementos que inciden en su puesta en práctica. Entre ellos están los contenidos, el enfoque, la metodología, el profesorado implicado, la dinamización de recursos, la coordinación entre agentes y materias, la formación del profesorado, etc.

Nuestro razonamiento tiene como punto de partida que la EpC debe orientarse hacia la convivencia en democracia. Esto requiere unos conocimientos sobre historia de la democracia y su funcionamiento y unos principios éticos que la hacen posible.

Pero con los conocimientos no es suficiente. Se requiere el desarrollo de unas competencias que se pongan en práctica para la convivencia en democracia. En este sentido, es lógico que la EpC recoja las aportaciones de las investigaciones sobre educación para la convivencia, las cuales han puesto de manifiesto que las competencias que contribuyen a hacerla posible son las habilidades sociales, el respeto y la tolerancia, la prevención y resolución positiva de conflictos, las competencias emocionales, etc.

Uno de los graves obstáculos a la convivencia es la violencia. A tal efecto se ha desarrollado una línea de investigación centrada en el diseño, aplicación y evaluación de programas para la prevención de la violencia. Los contenidos y competencias que se desarrollan en estos programas tienden a coincidir con los de educación emocional, de tal forma que, en cierta medida, se puede afirmar que la educación para la convivencia, la prevención de la violencia y la educación emocional constituyen un mismo marco de referencia.

Uno de los factores esenciales en la activación de la violencia es la ira. Con la palabra *ira* nos referimos a una emoción básica que incluye una serie de matices como rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, etc. Una estrategia efectiva para la prevención de la violencia es la regulación de la ira, que se enmarca en una competencia más amplia que es la regulación emocional. Esto contribuye a reforzar la importancia del desarrollo de competencias emocionales para la ciudadanía.

El desarrollo de competencias para la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas (ira, odio, miedo, ansiedad, estrés, tristeza, depresión, etc.) es importante para la ciudadanía efectiva. Pero debe completarse con el desarrollo de las emociones positivas que contribuyen a la convivencia y resolución positiva de conflictos. La experimentación de emociones positivas es la esencia

del bienestar hacia el que debe orientarse la ciudadanía. Las aportaciones de la psicología positiva ofrecen un nuevo marco de referencia para la intervención.

Hay una tendencia general a incluir en los programas actuales orientados al desarrollo personal y profesional, tales como educación para la convivencia, prevención de la violencia, competencias básicas para la vida, etc., el desarrollo de competencias emocionales. Por lo tanto, las aportaciones de la educación emocional son elementos esenciales en el desarrollo de la ciudadanía para el bienestar.

A lo largo de este trabajo se toman en consideración una serie de elementos orientados a potenciar una EpC que sea efectiva. Los resultados de las investigaciones han puesto en evidencia que con los conocimientos no es suficiente para hacer posible una ciudadanía activa, efectiva y responsable. Se requiere el desarrollo de competencias que se apliquen en las situaciones de la vida diaria. Esto requiere una serie de requisitos como la metodología didáctica, la coordinación entre los agentes implicados, una cultura escolar participativa, la implicación de la sociedad, etc.

Para poner en práctica una EpC que cumpla con los requisitos que posibiliten su efectividad se requiere una formación del profesorado en profundidad. La selección del profesorado que va a impartir la materia es otro factor a considerar. De esto va a depender el éxito de la puesta en práctica.

El propósito de este trabajo es aportar elementos que favorezcan una buena puesta en práctica de la EpC. Para ello se facilitan resultados de las investigaciones educativas que ponen de manifiesto lo que funciona y es efectivo. A partir de ello se derivan propuestas para la práctica efectiva.

Educación para la ciudadanía: concepto y perspectivas

La Educación para la Ciudadanía (EpC) es una propuesta que hacen los gobiernos de los países europeos y de América del Norte. Hay diversas formas de entender la EpC. En este capítulo se hace una breve mención del desarrollo histórico de la EpC para desembocar en la legislación actual. El concepto de ciudadanía es polisémico; según sea su concepción, condicionará la práctica educativa. Hay una serie de características que describen a la ciudadanía efectiva y responsable, lo cual da pistas para la educación. En este capítulo se aboga por una EpC enfocada al desarrollo de competencias, que vaya más allá de un enfoque político centrado en los conocimientos. Estas competencias deben hacer posible la convivencia en democracia.

1. ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Conocer el desarrollo histórico de la EpC puede ayudar a comprender su sentido y los contenidos pertinentes. En este apartado se aportan unos apuntes, con algunas fechas, que ponen de relieve que la EpC, así denominada, es un tema reciente, aunque sus contenidos se remontan a siglos atrás.

1.1. Antecedentes

Desde los orígenes de la Humanidad se puede decir que las familias han educado a sus hijos para vivir en su comunidad. Seguramente fue en la antigua Grecia, y en concreto en Esparta, donde hubo por primera vez un programa coherente de formación de sus ciudadanos.

Esta educación muchas veces estuvo presidida por una ideología caracterizada por "nosotros somos los buenos, tenemos siempre la razón, lo hacemos siempre todo bien y tenemos a Dios de nuestra parte", mientras que "los otros son los malos, están siempre equivocados, lo hacen siempre todo mal y están de parte del diablo". Recordemos que *etnia* proviene de *etnoi*, que significa *los otros*. Estos planteamientos pueden parecer exagerados, pero cuando se analizan se puede comprender que implícitamente han estado presentes en la formación de los ciudadanos, y en cierta medida todavía siguen vigentes. La formación del ciudadano, en gran medida, era instrucción para la batalla. De esta forma no es de extrañar que la Historia sea la secuencia de sucesivas guerras fomentadas por odios ancestrales que se transmiten de generación en generación.

No se puede decir, por lo tanto, que la EpC haya tenido un origen feliz. Esto se tendrá que tener presente para no repetir los errores del pasado. En este sentido se impone un cambio profundo en la EpC que posibilite la convivencia desde la perspectiva de la globalidad.

Hay que reconocer que algunas religiones, en sus orígenes y en su filosofía, han jugado un papel importante en la pacificación y en la convivencia. Documentos como los Diez Mandamientos, con el *no matarás*, o el Código de Hamurabi, son ejemplos ilustrativos de una relación entre religión y derecho, encaminado a regular la convivencia.

Prácticamente todas las religiones tienen unos elementos en común que se orientan a la convivencia y el bienestar. Las diferencias entre ellas muchas veces son de carácter cultural, tal como queda reflejado en el principio de imperio romano: *cuius regio, eius religio* (cada región, su religión). Desgraciadamente, las desvirtuaciones de

los orígenes de las religiones y su confusión con identidades étnicas, han dado lugar a guerras de religión que han asolado la historia. También en este sentido se imponen cambios importantes para la supervivencia de la Humanidad.

Platón (427-347 a. de C.), en su obra *La República*, propone un sistema social y político donde los más sabios gobiernan y educan a los demás. Conviene recordar que el título de esta obra induce a confusión, ya que no tiene nada que ver con lo que hoy se entiende por república. El título original es *Πολιτεία* (politeia), que se podría traducir por política o ciudadanía. Entre las múltiples aportaciones posteriores se podría citar a Quintiliano, Luis Vives, Comenio y un largo etcétera, que en cierta medida han contribuido a repensar la educación y favorecer la convivencia. Pero en gran medida esto quedó en los textos de los teóricos, sin que se llevara a la práctica. Los sistemas políticos autocráticos, desde el final del Imperio romano hasta las revoluciones que se iniciaron en el siglo XVIII, no eran favorables a la educación de los ciudadanos.

Conviene distinguir entre el desarrollo histórico del concepto de ciudadanía y la lucha por los derechos humanos, por una parte, y, por otra, la EpC. Es decir, hay que distinguir entre el discurso histórico y el discurso educativo.

Es a partir del siglo de las luces cuando se inicia un pensamiento, principalmente en Francia, a favor de la educación de los ciudadanos. Célebres representantes son Voltaire, Montesquieu y Rousseau. Este último, en *El contrato social* (1762), propone la figura moderna de ciudadano: individuo libre e independiente que tiene derecho a formar parte de los que toman decisiones que después todos deberán obedecer. A partir de estos momentos se suceden una serie de acontecimientos históricos de trascendencia para la ciudadanía, como la Declaración de Independencia de los

Estados Unidos (1776), la Revolución francesa de 1789 (donde el ciudadano pasa a ser el protagonista) y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), la democracia constitucional, las Constituciones del siglo XIX y XX, los movimientos obreros, los sindicatos, los movimientos de liberación de la mujer, la lucha por los derechos humanos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), etc.

En el siglo XX se han producido una serie de movimientos de renovación pedagógica que han tenido entre sus objetivos "educar para la vida", como la *escuela nueva*, la *escuela activa*, la *escuela progresiva*, etc. El totalitarismo de mediados de siglo (Rusia, Alemania, Italia, España) y las guerras mundiales significaron un freno en los movimientos de renovación pedagógica y educación de la ciudadanía.

En la postguerra surgen movimientos y personas que se proponen una concepción abierta de la ciudadanía, que con el tiempo desembocará en la EpC. Entre ellos cabe citar a T. H. Marshall (1950) y las obras de Hannah Arendt (Bárcena, 1997).

En los años setenta se empieza a hablar de educación cívica. Entre las aportaciones de las últimas décadas del siglo XX que tienen que ver con la ciudadanía están la educación en valores, educación multicultural, habilidades sociales, educación para la convivencia, educación para la prevención de la violencia, educación emocional, etc. Mención aparte merece la propuesta de temas transversales por parte del Ministerio de Educación en 1992, aunque ya estaban presentes en la literatura y en la práctica desde mucho antes (Bisquerra, 1990). El listado de la propuesta del MEC (1992) es un conjunto de aspectos orientados al desarrollo personal y social; por tanto, ciudadanía desde una perspectiva amplia.

Estas innovaciones han surgido, en general, por parte de movimientos pedagógicos y sociales, sin que hayan recibido un respaldo por parte de la Administración pública lo suficientemente potente como para lograr su implantación generalizada. En general la puesta en práctica ha dependido del voluntarismo del profesorado o del impulso de especialistas diversos (pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, educadores, investigadores, etc.). Como veremos un poco más adelante, la EpC, a diferencia de los movimientos anteriores, ha contado desde el principio, no sólo con el apoyo total de la Administración pública, sino que se puede decir que es un movimiento impulsado precisamente por los gobiernos de los diferentes Estados.

Sin duda hay otras muchas aportaciones que nos dejamos en el tintero. Pero la intención es solamente señalar que hay unos antecedentes que son integrados en los planteamientos actuales que se están haciendo en distintos países de la EpC, aunque no se citen sus orígenes.

A continuación pasamos a comentar los acontecimientos que han favorecido el surgimiento de un movimiento de EpC entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI. En la exposición vamos a distinguir entre la evolución en Europa y en América.

Un aspecto común a Europa y América es la baja participación en las elecciones, lo cual refleja una preocupante falta de interés y participación en la política y en la vida pública, especialmente entre las generaciones jóvenes. Esto ha contribuido a una implicación de la Administración pública en esta problemática. Una iniciativa es el Año Europeo de la Ciudadanía y otra potenciar la Educación para la Ciudadanía.

1.2. La EpC en Europa

En Europa, como mínimo desde 1997, la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) y la Educación para los Derechos Humanos (EDH) han sido áreas prioritarias para el Consejo de Europa. El primer proyecto de ECD fue presentado por los Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa en su segunda Cumbre.

El 7 de mayo de 1999, en Budapest, el Consejo de Ministros adoptó un plan de acción sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD).

En marzo de 2000, el Consejo Europeo reunido en Lisboa establece unos objetivos educativos para la ECD. En octubre del 2000, en la 20ª sesión de la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Cracovia, se adopta una resolución sobre ECD.

En 2001, en la reunión de Estocolmo del Consejo Europeo se fijan unos objetivos en el informe *The concrete future objectives of education and training system*. En él se concretan ocho competencias básicas a lograr por parte del alumnado en el horizonte de 2010:

- 1)** comunicación en la lengua materna;
- 2)** comunicación en una lengua extranjera;
- 3)** competencia matemática, científica y tecnológica;
- 4)** competencia digital e informática;
- 5)** aprender a aprender;
- 6)** competencias interpersonales y cívicas;
- 7)** espíritu emprendedor;
- 8)** expresión cultural.

Esta propuesta tendrá ligeras modificaciones posteriores (Comisión Europea, 2006) y será asumida, *mutatis mutandis*, por muchos

países europeos, entre ellos España. Por lo que aquí respecta, las competencias que interesan son las interpersonales y cívicas (después denominadas *competencias sociales y cívicas*), que *"incluyen todo tipo de comportamiento que un individuo debería dominar con el fin de ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con otros individuos (o grupos) en contextos personales, familiares y públicos"*.

En 2002, una Recomendación del Consejo de Ministros a los Estados miembros de la UE sobre Educación para la Ciudadanía Democrática estableció una guía general sobre los objetivos, contenidos y métodos.

En 2002, el Consejo de Ministros de la UE recomendó a los Estados miembros la implantación de Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) en los sistemas educativos y estableció una guía general sobre los objetivos, contenidos y métodos. A tal efecto se proponen diversas iniciativas para animar a los Estados miembros a desarrollar las recomendaciones mediante el desarrollo de políticas de ECD y su puesta en práctica en sus programas educativos, así como promover iniciativas de cooperación entre ellos.

En noviembre del 2003, la 21ª sesión los Ministros de Educación celebrada en Atenas reiteró la importancia del papel que juega la educación en la resolución de los problemas sociales. Se establecieron las siguientes prioridades para el futuro:

- a)** proponer la cooperación en el campo de la Educación para la Ciudadanía y la Democracia;
- b)** desarrollar instrumentos que garanticen la calidad inspirados en la ECD teniendo en cuenta la dimensión

intercultural;

c) desarrollar indicadores de calidad y herramientas para la autoevaluación y el desarrollo de los objetivos educativos establecidos.

El 13 y 14 de diciembre de 2004 se celebra en Sofía la Conferencia de Lanzamiento del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. Poco después, la Unión Europea, a través del Consejo de Ministros y el Consejo de Europa, proclamó el 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, *European Year of Citizenship through Education (EYCE)*. La intención es poner de relieve cómo la educación juega un papel crucial en el desarrollo de la ciudadanía y la calidad de la participación en una sociedad democrática. El 27 y 28 de abril de 2006, en Sinaia (Rumanía), tuvo lugar una *Evaluation Conference* en la que se analizaron los resultados del Año Europeo de la Ciudadanía.

En los países europeos en que se imparte EpC hay dos planteamientos. En algunos se imparte como *asignatura independiente* (Bélgica, Eslovenia, Estonia, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Reino Unido, República checa, Suecia) y en otros como *transversal* integrada en otras asignaturas (Alemania, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Noruega). Cada país tiene su propio planteamiento. En algunos casos se trata de contenidos eminentemente jurídicos, políticos y sociales (Francia). En el Reino Unido el alumnado tiene que comprender y razonar conceptos como: derechos y responsabilidades, justicia, justo, injusto, bueno, malo, norma, ley, castigo, perdón, equidad, elección, riqueza, mercado, pobreza, caridad, ayuda, derechos humanos. En prácticamente todos los países se persiguen estos objetivos: facilitar

al alumnado alfabetización política (*political literacy*), desarrollar actitudes y valores necesarios para ser ciudadanos responsables, y estimular su participación activa en la escuela y en la vida comunitaria.

El 3 de mayo de 2006 se aprueba en España la LOE, que concede una gran importancia a la EpC. Se abre así un proceso de implantación de una nueva asignatura sobre la que falta sensibilización, fundamentación, formación del profesorado, creación de materiales e investigación de sus efectos.

1.3. La EpC en América

El desarrollo del interés por la EpC es paralelo en Europa y en los Estados Unidos de América y en Canadá. Algunos hechos que reflejan cómo se ha ido desarrollando el interés por el tema son los siguientes:

En 1998 se funda en Estados Unidos el NCLC (*National Center for Learning and Citizenship*). Este organismo es una parte de otra institución más amplia: el ECS (*Educational Commission of the States*). El objetivo del NCLC se centra en las políticas que apoyan la EpC. A tal efecto impulsa investigaciones, informes, encuentros, difusión de información, documentos en la web, etc., con la intención de impulsar la EpC.

En 2003, el NCLC (*National Center for Learning and Citizenship*) recibió fondos del Carnegie Corporation de Nueva York para ayudar a los diferentes estados a adoptar políticas encaminadas a producir programas comprensivos de EpC. Como consecuencia, entre otras muchas acciones, se creó una web con abundante documentación para hacerla accesible a las personas interesadas (profesorado, investigadores, políticos, etc.): www.ecs.org/nclc

En el seno de la NCLC, sale en 2004 la primera versión de *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten Through*

Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators. En la elaboración y revisión de este documento interviene un nutrido grupo de expertos, que recogen las investigaciones y aportaciones anteriores sobre el tema. En julio de 2006 aparece la versión actualizada. Muchas informaciones que aparecen en estas páginas han sido recogidas de la web de la NCLC y en concreto del documento *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten Through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators* (NCLC, 2006). Solamente el título ya es ilustrativo. Pone de manifiesto que la misión de la EpC es desarrollar competencias. No es suficiente con el conocimiento de conceptos y hechos. Por otra parte, la EpC debe adoptar un enfoque K-12, es decir, desde Kindergarten hasta el nivel 12. Dicho de otra forma, desde los 3 años hasta los 18. Documentos anteriores de diversos autores sostenían que la EpC era algo propio de la Secundaria. A partir de este momento hay una aceptación general en que debe ser un planteamiento K-12.

Algunos de los documentos básicos para fundamentar la EpC que se han elaborado en los primeros años del siglo XXI en el contexto americano y que nos han servido para este trabajo son los siguientes:

- CIRCLE (Carnegie Corporation and Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement). (2003). *Civic Mission of Schools*. Disponible en la web: www.civicmissionofschoools.org [Consultado el 14 de agosto de 2006]
- ECS. (2006). *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten Through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators*. ECS (Education Comission of

the States) y el NCLC (National Center for Learning and Citizenship). Disponible en la web: www.ecs.org/ncle/competenciespaper [Consultado el 15 de agosto de 2006]

- Patrick, J. (2003). *Teaching Democracy Globally, Internationally, and Comparatively: The 21st Century Civic Mission of Schools*.
http://www.civiced.org/articles_patrick_global.pdf

2. CONCEPTO DE CIUDADANÍA

El concepto de ciudadanía tiene diversas acepciones que han evolucionado a lo largo del tiempo. Hitos importantes fueron la Independencia de los Estados Unidos y la Revolución francesa. Cambios importantes en su conceptualización se producen a partir de mediados del siglo XX. Conviene reconocer el carácter polisémico, a veces ambiguo, que tiene la palabra ciudadanía.

La ciudadanía remite a "miembro de una ciudad o sociedad". Como tal tiene unos derechos civiles, políticos y socioeconómicos. Así, los derechos del ciudadano son un aspecto importante que connota una dimensión legal y política de ciudadanía. La ciudadanía es el vínculo jurídico que relaciona a una persona con el Estado del cual es miembro. Un matiz dentro de esta concepción, remite a la sociedad de la que forma parte una persona.

En una concepción clásica, ciudadanía equivale a nacionalidad. La nación es el conjunto de los ciudadanos. La persona que pertenece a un Estado o nación, es el que tiene unos derechos, que son negados a los que pertenecen a otro Estado. Aquí se abre la puerta a un cúmulo de problemas que convendrá dilucidar: ¿Qué entendemos por nación? ¿Qué es un Estado? Las naciones sin Estado, los Estados plurinacionales, las naciones con diversos

Estados (Estados Unidos, Venezuela, etc.). ¿En quién recae la soberanía?, etc.

En este sentido, la ciudadanía se ha convertido en expresión de aspiraciones e ideales, que remite a las carencias y limitaciones que sufren ciertas personas por razón de sexo, nacionalidad, lengua, cultura, etnia, religión, clase social, etc. Una concepción moderna de ciudadanía incluye los principios rectores de la Revolución francesa: *libertad, igualdad y fraternidad*. La ciudadanía se convierte así en un *desideratum*.

De esta forma, el concepto de ciudadanía va abriendo las puertas a otras personas que no pertenecen a lo que era el ciudadano en sentido clásico (perteneciente a un Estado o nación), sino que hay unos derechos que se hacen extensivos a otras personas procedentes de otros países. Con lo cual entramos en una ciudadanía multicultural, multiétnica y plurinacional, que debe neutralizar el racismo, la xenofobia, el nazismo y todos los movimientos reaccionarios que impiden o dificultan la convivencia democrática a partir de la diversidad.

El progreso de la democracia en la diversidad abre el camino para que los derechos no dependan de la nacionalidad, sino que sea suficiente con pertenecer a la especie humana. Así se desborda la secular hegemonía del Estado-nación. Esto significa una disociación entre ciudadanía y nacionalidad. El concepto de "ciudadanía europea" va en esta dirección. En este sentido emerge el concepto de "ciudadanía postnacional", que apunta a una fuente diferente de la soberanía nacional, que hace posible construir una ciudadanía global.

La ciudadanía no es sólo la plenitud de derechos en una sociedad democrática, sino el acceso a las condiciones que hacen posible el bienestar. La sociedad del bienestar, y el Estado del bienestar se

han convertido en expresiones habituales para referirse a uno de los objetivos de la ciudadanía.

Para que sea posible el bienestar, se debe asegurar la convivencia. El "comportamiento cívico" es un concepto relacionado con la ciudadanía que remite a una "cultura cívica" que hace posible la convivencia en democracia. La cultura cívica incluye la calidad moral de la sociedad, el capital ético, el respeto, la responsabilidad, cortesía, etc. También implica la eliminación de la violencia de todo tipo, la agresión al medio ambiente, la conducción temeraria y todo comportamiento de riesgo que atenta al bienestar personal o social. De esta forma, vemos cómo el concepto de ciudadanía se puede entender en su aspecto legal, jurídico y político. Pero que también se puede entender en su sentido social y de desarrollo humano.

Según sea la concepción que se tenga de ciudadanía, así se entenderá qué debe ser la EpC. Por tanto, es lógico que haya diversidad de planteamientos. Por nuestra parte, vamos a considerar la ciudadanía más en su sentido social y de desarrollo humano, de donde se deriva una EpC que tiene como objetivo formar a ciudadanos y ciudadanas responsables para convivir en democracia.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA CIUDADANÍA ACTIVA Y RESPONSABLE

El objetivo de la EpC es educar a ciudadanos efectivos y responsables, que tengan hábitos y competencias para la convivencia ciudadana en democracia.

Diversas expresiones se han utilizado para referirse al modelo de persona que se pretende formar: "ciudadanía responsable" o "ciudadano responsable", "ciudadano efectivo", "ciudadanía democrática", etc. Pero ninguna de ellas es plenamente satisfactoria, ya que sólo hace referencia a uno de los aspectos, que

se pretende resaltar, quedando los demás en el supuesto sobreentendido. Dentro de este concepto se incluye el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos, el respeto a las normas básicas de convivencia, comportamiento democrático, responsabilidad, solidaridad, participación, tolerancia, etc. Incluye, además, un conjunto de conceptos relacionados: paz, educación intercultural, respeto a la diversidad, etc. Un listado de las características de un ciudadano efectivo y responsable debe incluir como mínimo las siguientes.

- Acepta unos valores comunes relativos a la democracia y se esfuerza por aplicarlos.
- Acepta la responsabilidad de su propio bienestar, el de su familia y el de la comunidad.
- Tiene conocimientos de la gente, de la historia y de las tradiciones que han configurado la comunidad local, autonómica, estatal, europea y del mundo entero.
- Tiene conocimiento de la Constitución y lo que representa, del sistema de gobierno y sus instituciones y de los procesos políticos que rigen el país.
- Está al corriente de los acontecimientos y aspectos que tienen un impacto sobre la gente en el ámbito local, autonómico, estatal, europeo e internacional.
- Busca información a partir de fuentes diversas para tener opiniones fundamentadas que puedan aportar soluciones creativas a los problemas que se plantean.
- Analiza y evalúa críticamente las ideas, costumbres y acontecimientos, y se formula preguntas significativas de cara a la mejora de la convivencia.

- Utiliza competencias de toma de decisiones efectiva y resolución de problemas en la vida pública y privada.
- Tiene la habilidad de colaborar de forma efectiva como miembro de un grupo.
- Participa de forma activa en la vida comunitaria.
- Etc.

Para que sea posible la convivencia en democracia se necesita haber adquirido una serie de competencias, entre las que están las competencias sociales, regulación de la ira para evitar comportamientos violentos, no implicarse en comportamientos de riesgo innecesario, gestión del bienestar subjetivo, no consumir drogas que puedan afectar negativamente a la convivencia y al bienestar personal y familiar, etc. De todas ellas nos vamos a ocupar a lo largo de los diversos capítulos de este trabajo.

4. ¿QUÉ ES EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA?

Recogiendo las aportaciones sobre el tema, se puede decir que la EpC se refiere a un conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen a un ciudadano activo; es un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a las personas a jugar un papel activo en la vida democrática, ejercer sus derechos y responsabilidades. Implica respetar los derechos y aceptar las responsabilidades; valorar la diversidad social y cultural. Es un aprendizaje a lo largo de la vida. Por tanto, la EpC en la educación formal es sólo un aspecto de un marco más amplio. Si bien en esta obra nos limitamos al contexto de la educación reglada (Primaria y Secundaria) no hay que perder de vista esa perspectiva del ciclo vital.

El objetivo es animar al alumnado a implicarse en el proceso democrático, educar ciudadanos para la convivencia en democracia,

para interactuar de forma efectiva con otras personas. Sus objetivos son el desarrollo de hábitos y competencias para la convivencia ciudadana en democracia y el respeto a las normas básicas de convivencia, así como el desarrollo del sentido de responsabilidad como ciudadanos.

La EpC también se conoce como EpC Democrática (ECD), donde la Educación para los Derechos Humanos (EDH) es una parte importante e indivisible de la ECD.

En el fondo de la cuestión de la ciudadanía hay una serie de conceptos y problemas políticos y sociales. Algunos rasgos de la sociedad actual a los que la EpC debe hacer frente son: democracia, pluralismo, complejidad, cambio permanente, competitividad, libre circulación, diversidad, multiculturalidad, tolerancia, igualdad, solidaridad, etc. Temas y conceptos nucleares son: el modo de funcionar la democracia; los procesos políticos, jurídicos y financieros; los derechos, las libertades y las responsabilidades de los ciudadanos; el contexto de ciudadanía democrática en la Unión Europea; conocimiento del medio; educación intercultural; comprensión internacional, etc.

En la EpC hay unos valores a potenciar: interés por el bien común, creencia en la dignidad e igualdad humana, interés por resolver conflictos, disposición a actuar con responsabilidad y cuidar de los otros y de uno mismo, meditar y calcular los efectos que las propias acciones tienen sobre los demás, respeto y tolerancia por los demás, juzgar y actuar de acuerdo a un código moral, coraje para defender un punto de vista, apertura al cambio de opiniones y actitudes de acuerdo con la evidencia, iniciativa y esfuerzo, civismo y respeto por la ley, determinación para actuar justamente, compromiso con la igualdad de oportunidades entre los sexos,

interés por los derechos humanos, interés por el medio ambiente, etc.

Para poner en práctica estos valores se requiere el desarrollo de una serie de competencias: argumentar y razonar tanto oralmente como por escrito, cooperar y trabajar con otros, apreciar las experiencias y perspectivas de los otros, tolerar los puntos de vista de otros, resolución de problemas, usar críticamente la tecnología y la información, capacidad para pensar críticamente y buscar evidencias, reconocer formas de manipulación y persuasión, identificar influencias sociales, morales y políticas y responder a ellas, etc.

La EpC, así entendida, va más allá de una asignatura, para ser misión de todos los educadores. Desde cualquier asignatura se puede hacer EpC. Se hace EpC cuando se potencian experiencias como:

- Adquirir un significado histórico del desarrollo de la democracia.
- Relacionar los conocimientos abstractos adquiridos con las situaciones concretas de la vida cotidiana en las cuales deben aplicarse.
- Adquirir competencias para el trabajo en equipo.
- Desarrollar competencias para interpretar críticamente las informaciones recibidas, particularmente las que proceden de los *mass media*.
- Aprender sobre el liderazgo efectivo en grupos de iguales y saber cómo mitigar la influencia de experiencias negativas como el *bullying*.
- Respetar las normas y las libertades.

- Comprender los argumentos sobre los derechos de las minorías.
- Juntarse con otras personas para analizar y satisfacer una necesidad social.
- Aprender sobre las causas de los conflictos sociales y vislumbrar oportunidades para solucionarlos.
- Desarrollar un sentimiento de identidad.
- Respetar la diversidad.
- Relacionar la EpC con las experiencias familiares y comunitarias.
- Expresar los propios puntos de vista de cara a facilitar la convivencia.
- Realizar servicios sociales voluntarios.
- Participar en el gobierno del centro educativo.

En el estado actual de la cuestión se puede afirmar que hay un acuerdo general en prácticamente todos los países en aceptar la importancia y la necesidad de una EpC. Sin embargo no hay acuerdo sobre su ubicación y desarrollo curricular. ¿Dónde hay que situarla: en Ciencias Sociales, en Filosofía, en tutoría, integrada en el currículum, como una asignatura propia, como tema transversal? Queda claro que va más allá de las materias académicas ordinarias y que una auténtica EpC demanda la implicación de todo el profesorado, de la familia y en último término de una sociedad educadora. En esta obra se pretende analizar el estado de la cuestión y vislumbrar futuras líneas de acción.

5. LOS ESTÁNDARES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La puesta en práctica de la EpC parte del "currículum deseado" (*intended curriculum*). Es decir, lo que las personas expertas y con poder de decisión consideran apropiado. Esto suele reflejarse en lo que se denominan "estándares" para la EpC.

Diversos organismos han propuesto sus estándares, entre los que se encuentran el CCE (*Center for Civic Education*), NCSS (*National Council for Social Studies*), NAEP (*National Assessment of Civics*), IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), ECS (*Education Commission of the States*), NCLC (*National Center for Learning and Citizenship*), etc. El conjunto de estas aportaciones se puede simplificar en la tabla siguiente, la cual se ha redactado haciendo referencia a cualquier país posible, y no a Estados Unidos en particular en que están redactados muchos de los documentos originales.

Se distingue entre tres grandes categorías de contenidos: conocimiento cívico; pensamiento cívico y habilidades participativas; disposiciones cívicas (actitudes) y participación.

Estándares de competencias de la Educación para la Ciudadanía
<p>Conocimiento cívico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La vida cívica, la política y el gobierno 2. Los fundamentos del sistema político. La Constitución 3. Derechos y deberes. Los Derechos Humanos. 4. La democracia 5. Las relaciones con otros países. Política internacional. 6. Los roles de un ciudadano en democracia
<p>Habilidades</p> <p>Habilidades intelectuales (pensamiento cívico)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y describir 2. Explicar y analizar 3. Evaluar, tomar posiciones y defenderlas <p>Habilidades participativas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interactuar. Debatir. Solución de conflictos. 2. Controlar, conducir (<i>monitoring</i>) 3. Influenciar
<p>Disposiciones cívicas y de participación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser un miembro autónomo en la sociedad 7. Asumir las responsabilidades (personales, políticas, económicas) de un ciudadano. 2. Respetar los valores individuales y la dignidad humana. Justicia, libertad, igualdad, honestidad. 3. Participar en asuntos cívicos de manera informada, reflexiva y efectiva. Sentir que las propias acciones pueden contribuir a una sociedad diferente. 4. Promover el funcionamiento saludable de la democracia constitucional

Tomando en consideración las competencias anteriores, el documento de la NCLC (2006) propone cruzarlas con tres categorías de contenidos y como resultado aparece la tabla siguiente. Los recuadros en blanco resultantes orientan hacia las actividades que se deberían realizar en EpC.

Intersección de categorías de contenido y competencias			
	Competencias		
Contenidos	Conocimiento	Habilidades	Disposiciones
Democracia/leyes			
Ciudadanía/Derechos Humanos			
Sociedad civil			

En estos estándares se observa el sesgo tradicional hacia la Historia y las Ciencias sociales. Conviene señalar que los conocimientos que proceden de estas ciencias son esenciales. Pero que ya hay materias específicas a tal efecto. La EpC no tiene como finalidad aumentar los conocimientos, sino desarrollar competencias. En este sentido viene al caso hacer referencia a los resultados de las investigaciones que se han realizado durante más de veinte años sobre la aplicación de la EpC en diversos países. Los resultados de estas investigaciones han puesto de relieve que, en la práctica de la EpC, la historia está sobrerrepresentada, pero no hay evidencia del desarrollo de competencias cívicas (NCLC, 2006: 14). Consideramos que esto es sumamente importante para no repetir errores pasados. A tal efecto se ha redactado este libro, en el que se procura aportar alternativas fundamentadas en los resultados de las investigaciones sobre el tema.

6. PERSPECTIVAS EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

En función del concepto que se tenga de ciudadanía, se pueden distinguir dos grandes perspectivas en la EpC, a las que vamos a denominar *política* y de *desarrollo humano*. La tabla siguiente ilustra las diferencias más importantes entre ambos enfoques.

Perspectivas en la Educación para la Ciudadanía	
Enfoque político	Enfoque de desarrollo humano
Se centra en los conocimientos Énfasis en aspectos legales, jurídicos y políticos. Derechos y deberes. Historia de la ciudadanía y de la democracia. Fundamentos éticos y morales de la ciudadanía. La democracia parlamentaria La Constitución Estructura política La nación y el Estado Las elecciones y el voto del ciudadano Enfoque teórico Es una educación «desde fuera», que pone un énfasis en las obligaciones.	Se centra en el desarrollo de competencias. Énfasis más en lo social que lo político. Aprender a vivir juntos Competencias sociales Competencias comunicativas Competencias emocionales Resolución de conflictos. Prevención de la violencia Competencia crítica Redes de apoyo Información y acceso a los recursos Desarrollo del bienestar. Enfoque práctico. Es una educación «desde dentro», que pone un énfasis en la voluntad y las actitudes

En la tabla anterior se exponen sólo algunos ejemplos de las características que configuran cada uno de los dos planteamientos. Por otra parte, en la práctica no se encuentran modelos puros, sino realizaciones que se inclinan más en un sentido que en otro, pero que pueden incluir aspectos de los dos. Así, por ejemplo, una perspectiva política puede incluir desarrollo de competencias, pero el tiempo dedicado a los conocimientos será superior al dedicado a las competencias.

Conviene dejar claro que la perspectiva política es necesaria, pero insuficiente. La investigación ha puesto de manifiesto que con los conocimientos no es suficiente. En cambio el desarrollo de competencias presenta buenas perspectivas de futuro. A lo largo de esta obra se aportan evidencias de estas afirmaciones.

La perspectiva política ha sido desarrollada en obras como las de Bárcena (1997), Bárcena, Gil y Jover (1999), Botella y Casas (2003) y muchos otros, a los que remitimos para más información. En esta obra prácticamente no vamos a incidir en los aspectos políticos. Esta perspectiva ha sido expuesta principalmente por expertos del

campo de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Derecho, Sociología) y Filosofía.

En esta obra se incide en la perspectiva de desarrollo humano. Es un planteamiento que ha sido poco desarrollado en nuestro contexto y que procede de profesionales de las ciencias psicopedagógicas (Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Educación Social). Debe entenderse como un complemento a la perspectiva política. Obviamente la dimensión política va a estar presente en la puesta en práctica de la EpC. En cambio no queda tan claro que, en la práctica, se le vaya a dar la importancia que merece a la perspectiva de desarrollo humano. Por eso, en esta obra nos vamos a centrar en ella.

7. UN ENFOQUE DEL CICLO VITAL

La EpC adopta un enfoque del ciclo vital: se aplica a lo largo de toda la vida, si bien en este trabajo nos limitamos a considerar solamente la educación formal. En ese contexto, la EpC debe iniciarse en Educación Infantil y prolongarse hasta finales de Secundaria. A esto se le denomina adoptar un 'enfoque de desarrollo' (*developmental approach*), que en la literatura a veces se simplifica con la expresión K-12: de *kindergarten* al nivel 12. El nivel 12 coincide con los 18 años, ya que el nivel uno empieza a los seis años.

La LOE establece una asignatura en cada nivel educativo, pero no en todos los cursos. Pero eso no obsta para que, de alguna manera, se pueda hacer educación para la ciudadanía desde otros planteamientos, como por ejemplo integración en otras materias o tutoría.

A partir de las investigaciones sobre el tema y de la psicología evolutiva, resumidas en el documento de la NCLC (2006), se puede proponer una secuencia de experiencias apropiadas para cada nivel educativo, como los ejemplos que se proponen en las líneas

siguientes. Téngase en cuenta que lo que sigue no es "todo" lo que se puede hacer, ni mucho menos, sino ejemplos orientativos, dentro de un mar de posibilidades. En otros apartados de este trabajo se proporcionan otros ejemplos.

En los primeros niveles educativos (Educación Infantil y primeros cursos de Primaria) se puede suscitar interés en los niños sobre lo que hacen los adultos y a partir de eso introducirles en la acción de votar: ¿qué es?, ¿qué significa?, ¿por qué se hace?, ¿quién lo puede hacer?, etc. Se trata de ligar siempre conceptos abstractos con experiencias personales. Los conceptos en sí mismos no tienen ningún significado para el niño, a no ser que se puedan relacionar con su experiencia real.

Se puede introducir a los niños en la posibilidad de pensar sobre el pasado y sobre el presente, donde se inicia el pensamiento histórico. Distinguir entre su entorno inmediato y otros contextos alejados; esto se puede introducir a partir de viajes que hayan podido hacer, lo cual facilita la introducción del concepto de diversidad. Cuando los niños aprenden a leer pueden ampliar los conceptos de espacio y tiempo, con la diversidad social que esto supone. Las explicaciones deben ser rudimentarias.

Al final de Primaria se debe insistir en la capacidad para comprender la perspectiva de otras personas, la organización de la sociedad, la posibilidad de que diferentes personas tengan puntos de vista distintos sobre un mismo tema, etc. Desarrollar competencias de pensamiento de perspectiva, para poder comprender la perspectiva de los demás, es apropiado a partir de estas edades.

En la entrada de la adolescencia (12-14 años) se puede impartir ya un curso formal de EpC, poniendo especial énfasis en el desarrollo de competencias. Conviene potenciar la discusión sobre temas de interés, de actualidad, conflictos sociales, etc., que estimulen el

pensamiento reflexivo y crítico con implicaciones en el propio comportamiento cívico. Es útil proporcionar oportunidades para que los estudiantes se impliquen en actividades con adultos y puedan hablar sobre ellas. Esto proporciona experiencias reales de comportamiento cívico.

En estas edades se pueden introducir ejercicios de simulación de democracia: juicios simulados, mítines políticos, elecciones, etc. Los conocimientos de Historia y Ciencias Sociales deben relacionarse directamente con la EpC. Se puede considerar la utilización de la escuela como un laboratorio de democracia.

En los cursos superiores de Secundaria se puede profundizar en aspectos históricos, filosóficos, políticos y sociales. Proporcionar oportunidades para que los estudiantes mantengan contactos con personas comprometidas en proyectos sociales. Discutir la identidad política con objeto de facilitar que cada uno vaya construyendo su propia identidad (política, étnica, religiosa, etc.), respetando la identidad de otras personas. Es importante mantener siempre la motivación por los contenidos y competencias que se estén desarrollando.

El desarrollo de competencias es un proceso acumulativo. Es importante tomar conciencia de que en cada edad hay diferencias individuales, así como hay diferencias entre los grupos de edad. Las diferencias tienden a hacerse cada vez más grandes a medida que se avanza en edad. Para cada edad hay un nivel de competencias que deben ser adquiridas y cuya asunción facilita el desarrollo de competencias superiores. Por ejemplo, el estudiante que sabe lo que representa votar en Educación Primaria, está en mejores condiciones para profundizar en el tema cuando llega a Secundaria. La EpC debe proporcionar situaciones en las que cada uno pueda aprender y profundizar en función del nivel personal en que se

encuentre. En la tabla siguiente se presenta un ejemplo de competencias que deben ser desarrolladas a lo largo del currículum.

Competencias sobre conflicto y consenso					
Edad	Conocimiento cívico	Pensamiento cívico	Habilidades participativas	Disposiciones cívicas	Disposiciones participativas
	Lo que deben saber los estudiantes sobre ciudadanía.	Habilidades sobre pensamiento cívico que deben adquirir.	Habilidades participativas que deben dominar.	Disposiciones cívicas que deben poseer.	Disposiciones de participación que deben poseer.
	<i>Saber:</i>	<i>Ser capaz de:</i>	<i>Ser capaz de:</i>	<i>Demostrar:</i>	<i>Demostrar:</i>
3-9	...las personas a veces difieren sobre lo que es mejor. ...los líderes a veces ayudan a los grupos a lograr el consenso.	... tomar conciencia de otras perspectivas distintas a las propias.	...participar en una discusión en la que se reconocen y se respetan diferentes puntos de vista.	... voluntad de escuchar a otras personas.	... voluntad de articular los propios puntos de vista.
10-12	... sobre debates importantes en la historia, cómo se han resuelto y cómo algunos han significado momentos decisivos. ... cómo el consenso y el conflicto contribuyen al diálogo político.	... reconocer y encontrar fuentes (periódicos, <i>mass media</i>) donde se presentan diferentes puntos de vista. ... adoptar la perspectiva de otra persona o grupo.	... enmarcar un argumento, aportando los dos lados de un tratamiento imparcial. ... argumentar utilizando la evidencia, la razón y la persuasión.	... voluntad para resolver un conflicto y considerar a los otros como buenas personas. ... voluntad para participar en discusiones para construir consenso.	... motivación para buscar información y evidencias a partir de los <i>mass media</i> .

13-15	... sobre debates complejos, históricos y contemporáneos. ... mecanismos utilizados para resolver conflictos en la escuela y en la comunidad.	... interpretar una noticia o un discurso que presenta diferentes perspectivas.	... hacer la presentación de un tema, utilizando la evidencia, la razón y la persuasión.	... voluntad para comprometer a alguien en un punto de vista opuesto en una discusión.	... comprender que las personas (especialmente los políticos) pueden tener ideas diferentes, pero que se puede llegar a acuerdos que sean vinculantes.
16-18	... cómo los diferentes partidos políticos difieren sobre aspectos diversos.	... comparar diferentes fuentes de información (noticias en diferentes periódicos).	... evaluar la efectividad de estrategias distintas.	... rasgos como civismo y respeto a la ley en la participación en asuntos públicos.	... motivación para avanzar hacia objetivos cívicos y políticos autoaceptados, en temas en los que la gente difiere.

8. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Cuentan que en cierta ocasión, en una ciudad de los Estados Unidos se convocó un premio para el mejor trabajo sobre educación cívica. Ganó el premio un muchacho de unos catorce años, que con tal motivo salió en la primera página de los periódicos locales. Al día siguiente el muchacho volvió a salir en la primera página de la prensa local por un motivo muy diferente: la policía lo había detenido por tirar piedras contra los cristales de los escaparates de la gran avenida. Este ejemplo ilustra muy bien la diferencia entre una educación centrada en conocimientos, que generalmente se demuestran a través de trabajos escritos, y la adquisición de competencias, que se demuestran en los comportamientos y acciones habituales de la vida diaria.

Un análisis de los estándares de la EpC deja claro que una parte importante de los conocimientos de esta asignatura giran en torno a dos bloques de materias: a) Ciencias sociales: Historia de la democracia; b) Filosofía y Ética. Sobre esto hay acuerdo general. Por tanto, no vamos a extendernos sobre este punto.

Uno de los propósitos de este trabajo reside en llamar la atención sobre el hecho de que con los conocimientos no es suficiente. Se requiere el desarrollo de competencias. Una *competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas.

Existen muchos tipos de competencias: personales, profesionales, técnicas, sociales, emocionales, etc. Dentro de las competencias profesionales se pueden distinguir las técnicas (saber), las metodológicas (saber hacer) y otras que han recibido diversas denominaciones según los autores: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc.

Las competencias básicas que una persona debe dominar al finalizar la escolaridad obligatoria es un tema de debate (Coll, 2007; Pacte Nacional per a l'Educació, 2005; Rychen y Salganick, 2006). Dentro de ellas están las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía efectiva y responsable en democracia.

La Comisión Europea (2006) propone las siguientes ocho competencias clave para el aprendizaje permanente:

- 1) comunicación en la lengua materna;
- 2) comunicación en lenguas extranjeras;
- 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
- 4) competencia digital;
- 5) aprender a aprender;
- 6) competencias sociales y cívicas;
- 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y
- 8) conciencia y expresión culturales.

Como se puede observar, dentro de las ocho competencias clave, está la seis centrada en la dimensión social y cívica. A este respecto, el documento dice textualmente: (pp. 19-20):

«6. Competencias sociales y cívicas

»**Definición:** Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

»**Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia:**

»A. La competencia social relacionada con el bienestar personal y colectivo exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal, es fundamental comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos (por ejemplo, en el trabajo). La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con la europea.

»Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar el estrés y la frustración y de expresarlos de una manera constructiva, y también de distinguir la esfera profesional de la privada.

»Esta competencia se basa en una actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse.

»**B.** La competencia cívica se basa en el conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, así como de su formulación en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Ello incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en la historia nacional, europea y mundial. También debería desarrollarse la conciencia de los objetivos, valores y políticas de los movimientos sociales y políticos. El conocimiento de la integración europea y de las estructuras de la UE y sus principales objetivos y valores es asimismo esencial, así como la conciencia de la diversidad e identidades culturales de Europa.

»Las capacidades de competencia cívica están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa, y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del vecindario, así como la toma de decisiones a todos los niveles, local, nacional o europeo, en particular mediante el ejercicio del voto.

»El pleno respeto de los derechos humanos, incluida la igualdad como base de la democracia, y la apreciación y la comprensión de las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos sientan las bases de una actitud positiva. Esta actitud implica manifestar el

sentido de pertenencia a la propia localidad, al propio país, a la UE y a Europa en general y al mundo, y la voluntad de participar en la toma de decisiones democrática a todos los niveles. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, por ejemplo el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás».

9. SITUACIÓN CURRICULAR EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

La situación de la Educación para la Ciudadanía en treinta países europeos está descrita en un informe de Eurydice (2005), resumido por Bolívar (2007). Las posibilidades son:

- a)** *materia propia*, obligatoria u optativa;
- b)** *integrada en el currículum* a través de una o varias materias (Ciencias sociales, Historia, Filosofía);
- c)** *transversal* que afecta a todas las materias.

En la mayoría de países hay un creciente interés para dar relevancia a la EpC en la escolaridad obligatoria. En los niveles educativos inferiores suele ser transversal (Austria, Bulgaria, Dinamarca, Francia, Italia, Reino Unido); mientras que en los niveles superiores (Secundaria) tiende a configurarse como una materia propia. Como materia propia se imparte como mínimo en diecinueve países europeos, dieciséis de ellos de la Unión Europea.

En el Reino Unido se le da una importancia primordial, principalmente a partir del *Crick Report* (1998). En el curso 2002-03, la *Citizenship education* se introdujo como materia curricular básica en todos los institutos de Secundaria. Entre los temas de interés están: autoconfianza, comportamiento social, responsabilidad social y moral, implicación en la comunidad, participación, servicio a la comunidad, aprendizaje-servicio, conocimientos, habilidades, valores, alfabetización política, acción responsable, etc. El informe Crick (1998: 12) señala que es "más que una asignatura".

10. IDENTIDAD Y CIUDADANÍA

La EpC se propone la construcción de la "identidad personal". ¿Quién soy yo?, ¿a qué grupo pertenezco? ¿Qué me identifica como persona y como ciudadano? Aspectos de la identidad personal son la identidad social, sexual, nacional, cultural, étnica y religiosa.

La *identidad nacional* es un aspecto particularmente controvertido. Se puede entender como la identificación compartida que un grupo de personas ha adquirido a través de la internalización de los símbolos nacionales (bandera, himno, historia), de forma que actúan como grupo en situaciones que afectan a su identidad nacional compartida (Grant, 1996: 175).

Esto nos lleva a ciertos conceptos particularmente conflictivos. Entre ellos, la distinción entre nación y Estado. Esta distinción se observa como más clara en algunos contextos (por ejemplo, Cataluña o País Vasco) que en otros. La mayoría de Estados son plurinacionales y multiétnicos. Varios Estados pueden formar parte de una misma nación, como por ejemplo Estados Unidos o Venezuela; varias nacionalidades pueden formar parte de un mismo Estado, como es el caso español; y una nación puede formar parte de varios Estados, como es el caso de los kurdos. Kymlicka (1996) señala que de 184

Estados independientes en el mundo, hay más de 600 grupos de lenguas y 5.000 grupos étnicos. Todo esto provoca lo que se denomina la crisis del Estado-nación. En realidad lo que entra en crisis es la identificación de la nación con el grupo mayoritario de un Estado. Todos estos temas deben tener un tratamiento adecuado para evitar el adoctrinamiento.

En un proceso de búsqueda de alternativas a esta situación, Miller (1997) plantea la construcción de un nuevo concepto de *identidad nacional* en el cual las naciones se conciban como grupos de personas cuya identidad común esté constituida por una historia y una cultura pública común y compartida, pero donde los miembros tienen una concepción inclusiva y no exclusiva. Es decir, la cultura pública común puede coexistir con una gran variedad de subculturas (Marín, 2002).

En este marco se propone el concepto de *identidad europea*, que no tiene tradición, pero que se considera importante educar para fomentarla y desarrollarla. El concepto es problemático y se observan dificultades de cara a que los jóvenes se identifiquen con la realidad de una Europa unida. Esto justifica que se dediquen esfuerzos para hacer frente a lo que se viene denominando la "EpC europea".

La evidencia demuestra que la diversidad cultural europea es el mayor obstáculo para la construcción de la identidad europea. Esto justifica que la EpC europea se enmarque en la **educación intercultural**, como medio de afianzar una ciudadanía del mundo que posibilite la convivencia más allá de las diferencias culturales, lingüísticas, históricas, étnicas o religiosas.

El sentido de pertenencia a un grupo y la identidad nacional es un tema eminentemente emocional. No se puede obligar a una persona

a que se sienta miembro de un grupo distinto al que siente como suyo. En el ámbito de la educación esto va a plantear nuevos retos. La educación tiene la tarea de desarrollar un sentimiento de pertenecer a su comunidad, a su nación o Estado, a Europa y al mundo entero. Para ello es necesario erradicar sentimientos excluyentes, que ponen el énfasis en las diferencias, y crear sentimientos de solidaridad internacional (Rodríguez Lajo, 2002). La dimensión emocional de la identidad es un aspecto a considerar, para evitar imposiciones que podrían sonar a manipulación o imposición.

La tendencia (Marín, 2002) está en desarrollar una identidad europea que sea válida para todas las personas y que permita compaginar la identidad nacional con la identidad supranacional, abierta, flexible y evolutiva. Este es el planteamiento de los *nacionalismos multinivel* (Miller, 2000), que surgen cuando la persona se siente identificada con comunidades a distintos niveles. Esto exige que la unidad inferior pueda contar con la aprobación y el reconocimiento de la unidad superior. Esta es la esperanza de futuro para las sociedades cuyos miembros tienen identidades múltiples. En último término se trata de llegar a la ciudadanía global, en la cual uno pueda sentirse ciudadano del mundo, por encima de las exclusiones. Todo esto plantea nuevos retos a la EpC. Uno de estos retos es el reconocimiento de que una persona puede tener al mismo tiempo una ciudadanía autonómica, ciudadanía en el ámbito del Estado, ciudadanía europea y ciudadanía global.

En algunos apartados de este libro se tocan temas específicos que probablemente susciten en el lector un interés de profundización. Para facilitar esta tarea, al final de algunos apartados, como éste, se incluye una bibliografía específica. Para esta temática recomendamos encarecidamente la obra de Bartolomé (2002). Por

otra parte, al final del libro se incluyen las referencias bibliográficas que se han citado.

Bibliografía específica sobre ciudadanía e identidad

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F., Gil, F., y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bartolomé, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. (Coord.). (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: en prensa.

Cabrera Rodríguez, F. (2002). "Hacia una concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural". En M. Bartolomé (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía* (pp. 79-104). Madrid: Narcea.

Campo Sorribas, J. del (2002). "La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural". En M. Bartolomé (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía* (pp. 163-181). Madrid: Narcea.

Grant, N. (1996). "European and cultural identity at the European, national and regional levels. Further comparison". En Th. Winther-Jensen (Ed.), *Challenges to European Education. Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*. Nueva York: Peter Lang.

Hansen, F. R. (1999). *Citizenship Activities*. Nueva York: The Center for Applied Research in Education.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Marín, M. A. (2002). "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos". En M. Bartolomé (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía* (pp. 27-50). Madrid: Narcea.

Miller, D. (1997). *Sobre la nacionalidad*. Barcelona: Paidós.

Miller, D. (2000). "Les dues cares del nacionalisme". En M. Gibernau (dir.), *Nacionalisme*. Barcelona: Proa.

Naval, C., y Laspalas, J. (2000). *La educación cívica hoy*. Pamplona: Eunsa.

Rodríguez Lajo, M. (2002). "Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea". En M. Bartolomé (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía* (pp. 51-78). Madrid: Narcea.

Smith, A. D. (2000). "Interpretacions de la identitat nacional". En M. Gibernau (dir.), *Nacionalisme*. Barcelona: Proa.

11. LA CIUDADANÍA EUROPEA

Uno de los aspectos a considerar en la EpC es la dimensión europea. Ser un ciudadano de la Unión Europea (UE) presupone una serie de conocimientos, derechos y deberes. Estos conocimientos en muchos países son impartidos en un conjunto de asignaturas: Historia, Geografía, Ciencias sociales, Política, Educación ambiental, Literatura, Música, Arte. La importancia del aprendizaje de lenguas tiene una especial relevancia para facilitar la movilidad y la intercomunicación entre los diversos países de la UE. Esto conlleva a la diversidad lingüística y sociocultural de los distintos países, que exige una educación intercultural. Cuando se habla de la dimensión europea, generalmente se extienden los conocimientos a la dimensión internacional.

Una de las respuestas educativas a la construcción de la identidad europea se manifiesta en la *dimensión europea de la educación (DEE)*. Esta expresión se utilizó por primera vez en 1976, en una resolución del Consejo de Ministros de Educación de la Comunidad Europea. La idea es que las instituciones educativas deben tomar conciencia de que se están reorganizando las relaciones entre los países europeos, los cuales están cada vez más unidos. En la obra

de Friebel (1996) se desarrolla el concepto de ciudadanía europea con experiencias en distintos países.

12. CIUDADANÍA E INTERCULTURALIDAD

La educación intercultural es un aspecto importante de la Educación para la Ciudadanía, ya que promueve el respeto y afirmación de las diferencias étnicas, culturales, religiosas, lingüísticas, etc., y la no discriminación por estas causas. Se propone dar a conocer otras formas de pensar y comportarse, en función de la cultura, etnia, religión, lengua, país de origen, etc. El objetivo es comprender y respetar a todas las personas en su diversidad. Se trata de desarrollar actitudes de respeto y tolerancia a los otros en sus manifestaciones culturales.

A veces se utiliza la expresión 'educación multicultural' y otras 'educación intercultural'. ¿Qué diferencias hay entre ellas? En el contexto europeo existe un consenso en establecer las siguientes matizaciones (Sabariego, 2002: 74). 'Multicultural' expresa la situación de una sociedad con varios grupos culturales. Es una expresión propia de Norteamérica, donde coexisten diversas culturas, a modo de un mosaico de grupos en contacto, sin grandes opciones de diálogo integrador; siendo algunos de ellos auténticos guetos. 'Intercultural' afirma la voluntad de diálogo y expresa un deseo de intervención a través del cual la interacción entre las diferentes culturas sea una fuente de enriquecimiento mutuo. Lo intercultural es propio del continente europeo, donde más que la coexistencia de diversas culturas se pretende la integración común en el marco de la Unión Europea. Como consecuencia de esta distinción, parece más apropiado utilizar en nuestro contexto la expresión 'educación intercultural'. La igualdad y la diversidad fundamentan la educación intercultural. Desde esta perspectiva se utiliza la expresión 'educación multicultural' cuando se habla de los

diversos modelos de intervención, siendo uno de ellos la educación intercultural.

Existe una extensa bibliografía sobre educación intercultural, con aplicaciones en la EpC, a la cual remitimos. Algunos ejemplos son los siguientes.

Bibliografía sobre educación intercultural

Bartolomé, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bigelow, B., Christensen, L., Karp, S., Miner, B., y Peterson, B. (Eds.). (1999). *Rethinking our classrooms. Teaching for Equity and Justice*. Montgomery: Rethinking Schools.

Buxarrais, M. R., Carrillo, I., Galceran, M., López, S., Martín, M. J., Martínez, M., Payá, M., Puig, J. M., Trilla, J., y Vilar, J. (1991). *L'interculturalisme en el curriculum*. Barcelona: Rosa Sensat.

Colectivo AMANI. (1994). *Educación intercultural, análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

Consejo de Europa. (1995). *Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Estrasburgo: Conseil d'Europe.

Del Campo Sorribas, J. (2002). "La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural". En M. Bartolomé (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía* (pp. 163-181). Madrid: Narcea.

Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

Lee, E., Menkart, D., y Okazawa-Rey, M. (Eds.). (1998). *Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 Antiracist, Multicultural Education and Staff Development*. Washington: Networks of Educators on the Americas.

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Sandín, M. P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. 1º Ciclo de ESO. Guía para el profesorado*. Material para el alumnado. Barcelona: Laertes.

13. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y TRANSVERSALIDAD

Puig *et al.* (2006) hablan del *efecto collage*, que pienso que puede aplicarse a la Educación para la Ciudadanía. Un *collage* es un cuadro formado por fragmentos de diferentes materiales enganchados sobre el lienzo. Puede incluir recortes de periódico, fotografías, ropa y materiales diversos, que se combinan para dar una imagen de conjunto. Pero al ver un *collage* se reconocen los diversos componentes, con sus características y significados, lo cual, a veces, puede dificultar la visión de conjunto. Si un *collage* es una obra nueva hecha a partir de elementos conocidos, algo similar pasa con la Educación para la ciudadanía: incluye aportaciones diversas en un proyecto común. Entre ellas están los temas transversales.

La EpC guarda mucha relación con la transversalidad. Recordemos que el Ministerio de Educación y Ciencia en 1992 propuso una serie de temas transversales para ser impartidos a través de todas las materias y a lo largo de todos los cursos. Vamos a recordar estos temas con respecto a la configuración de los programas de EpC.

- La *Educación para la salud* toma en consideración la prevención del consumo de drogas y del sida como uno de los aspectos nucleares. Una ciudadanía responsable debe preocuparse de conservar la salud propia y ajena, ya que esto condiciona el bienestar personal y social.

- La *Educación sexual*, dentro de muchos otros aspectos, debe contemplar la relación afectiva, donde no se admite ninguna imposición por parte de nadie. En este sentido, la violencia de género es uno de los problemas graves que tiene planteada la sociedad actual.
- La *Educación moral* es uno de los aspectos claves de la ciudadanía, de tal forma que una expresión acuñada es *educación moral y cívica*. Por esto no hace falta insistir en la dimensión ética y moral de la ciudadanía.
- La *Educación para la paz* también es obvio que tiene mucho que ver con la EpC, ya que ambas se proponen la convivencia en paz entre sus objetivos.
- La *Educación ambiental* nos lleva a la conciencia ecológica para la conservación del medio donde se desenvuelve la ciudadanía. Esto implica la conservación de los espacios públicos, tales como monumentos, arquitectura, parques, jardines, paisaje, la conservación de los bosques, etc. El vandalismo, pintadas, incendios, contaminación, etc., son atentados contra el patrimonio común, y por tanto contra la ciudadanía. Descubrir y disfrutar del "arte en la calle" y ejercer una ecología urbana, son aspectos de una ciudadanía efectiva y responsable.
- La *Educación vial* debe llevar a una conducción responsable que no ponga en peligro la vida propia o la de otros ciudadanos. La conducción temeraria o no cumplir con las normas de circulación no es un comportamiento cívico.
- La *Educación del consumidor* tiene por objetivo formar a ciudadanos informados y responsables ante la sociedad de consumo. De tal forma que se tome conciencia de la realidad

de un mundo global, con movimientos como comercio justo, que se proponen una mejor redistribución de la riqueza a partir del consumo informado y responsable.

- La *Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos* se propone impedir las discriminaciones que siguen vigentes como consecuencia de una larga tradición. La ciudadanía se basa en el principio de igualdad.

La EpC se puede entender como un tema transversal más, y como tal estar presente en todas las materias a lo largo de todos los cursos. Esta es una forma de llevarla a la práctica, que ha sido defendida de forma justificada.

Vemos, por lo tanto, que los temas transversales tienen mucho que ver con la EpC. Sin embargo no hay que confundir temas transversales con EpC. Se trata de articular un currículum que permita una ligazón entre ambas propuestas.

Una forma de entender la EpC es como el desarrollo de competencias transversales. Es decir, aquellas competencias que se aplican en múltiples situaciones de la vida, tales como el respeto, la tolerancia, habilidades sociales, competencias emocionales, autonomía, autoestima, etc.

La puesta en práctica de una transversalidad efectiva no es fácil. Las investigaciones han demostrado que los temas transversales que se propusieron en 1992 por parte del MEC, han sido de lo que menos se ha llevado a la práctica de todas las innovaciones educativas de los noventa.

La siguiente historieta ilustra la realidad. Cuentan que había cuatro personajes cuyos nombres eran: "Todo el Mundo", "Alguien", "Cualquiera" y "Nadie". Había que hacer un trabajo importante y se pidió a "Todo el Mundo" que lo hiciera. "Todo el Mundo" estaba

seguro de que lo haría "Alguien", por eso no lo hizo. "Alguien" pensó que lo haría "Cualquiera", por eso, tampoco lo hizo. Pero "Nadie" se dio cuenta de que "Todo el Mundo" no lo haría. Por esto pidió que en lugar de encargarlo a "Todo el Mundo" se encargara a "Alguien".

14. LA EDUCACIÓN DEL ELEFANTE

Robin Richardson (1991: 78-91) presenta el cuento de *La educación del elefante*, que se ha hecho famoso y ha sido reproducido y aplicado a situaciones diversas (por ejemplo, Polo, 2004) y, por su interés, resumimos y adaptamos a continuación. Seis personajes escuchan una declaración de la ONU en la que se constata que se ha avanzado poco en la "educación del elefante". Dado que desconocen lo que significa este concepto, se ponen a buscar la respuesta. Para ello, cada uno mira por una ventana que tiene enfrente. El primero ve elefantes enjaulados y piensa que es una expresión para designar a la educación para los Derechos Humanos. La segunda persona recuerda que los elefantes eran utilizados en algunas guerras, por eso considera que se refiere a la educación para la paz. La tercera recuerda que ha viajado en un avión denominado Jumbo, y que el consumo de combustibles fósiles contribuye al cambio climático, por eso cree que se trata de la educación ambiental y el desarrollo sostenible. A la cuarta persona le viene la idea de que los humanos tienen una imagen amable de los elefantes, por eso está convencido de que se refiere a la educación multicultural y no-racista. La quinta persona ha escuchado muchos chistes sobre elefantes, por eso cree que se trata de la educación emocional. La sexta persona observa que el elefante es respetado por su utilidad y decide que es otra expresión para denominar la Educación para la Ciudadanía. Cada una de las seis personas argumenta su punto de vista ante los demás desde la seguridad de que tiene la razón. Al final aparece una persona que

tiene una visión global de la situación y les dice que todos tienen razón, pero ninguno tiene toda la razón.

En las últimas décadas se han dado una serie de innovaciones educativas que han producido un cierto impacto. Entre ellas están los temas transversales, la educación en valores, las competencias sociales, la educación para la convivencia, la educación intercultural, la educación para el desarrollo humano, la educación emocional, etc.

Sería un error considerar que son propuestas que compiten para tener su lugar en el currículum. Se trata de líneas de investigación, promovidas por grupos diversos, para profundizar sobre un tema concreto. Así es cómo avanza la investigación. Pero todas estas propuestas, en la práctica, están tan interrelacionadas que es difícil distinguir entre ellas. Cuando un profesor hace educación intercultural, al mismo tiempo está haciendo educación en valores, desarrollo de competencias emocionales, educación emocional y desarrollo humano.

Es cierto que no hay una denominación que incluya a todas estas propuestas en una perspectiva integradora y su presencia se distribuye en diversos espacios, principalmente tutoría y transversalidad. La EpC puede ser un elemento aglutinador de todas estas propuestas, en colaboración con la tutoría y el departamento de orientación. Lo que se requiere es una coordinación entre todas estas propuestas para que contribuyan al efecto sinergia.

15. RESUMEN Y CONCLUSIONES

- La EpC es una propuesta que surge a finales del siglo XX con una gran implicación de la Administración pública.
- El objetivo es formar a ciudadanos activos y responsables para convivir en democracia.

- Muchos contenidos tienen que ver con EpC: convivencia, democracia, derechos y deberes, respeto a la diversidad, prevención de la violencia, etc. Pero el tema esencial es formar a ciudadanos libres, activos y responsables que puedan convivir en democracia.
- Las características de un ciudadano efectivo y responsable son múltiples, entre las cuales están: respeto a los derechos humanos, comportamiento democrático, solidaridad, participación, respeto y tolerancia, etc.
- Se han elaborado unos estándares de la EpC que pueden orientar sobre la forma de ponerla en práctica.
- La EpC adopta un enfoque de desarrollo que se inicia en la Educación Infantil y se prolonga durante toda la escolarización.
- En la medida en que la educación para la ciudadanía es un movimiento promovido por el gobierno de los Estados corre el peligro de convertirse en un instrumento político. Conviene prevenir que se desvirtúe su esencia enfocada a la convivencia.
- La EpC requiere mucho más que el conocimiento de hechos y conceptos. Requiere la adquisición de competencias.
- Un aspecto esencial de la EpC es el desarrollo de competencias para la convivencia en democracia.

La propuesta curricular

En el capítulo anterior se ha expuesto el movimiento actual en los países europeos y americanos a favor de una Educación para la Ciudadanía (EpC). Como consecuencia de este movimiento, la normativa legal sobre educación en el Estado español va incorporando propuestas claras a favor de una EpC en el currículo. En este capítulo se expone la normativa legal sobre el tema.

1. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA LOE

La LOE (Ley Orgánica de Educación), de 3 de mayo de 2006 (BOE del 4/ de mayo) establece el marco legal para la educación en España. En esta ley se propone por primera vez una asignatura de *Educación para la Ciudadanía*.

En concreto, la LOE dice en el preámbulo:

«Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos».

Con esto y con otros aspectos que vamos a comentar, la ley se desmarca a favor de una educación integral de la ciudadanía, que vaya más allá de la instrucción en las materias académicas ordinarias y que permita la convivencia en democracia. Como finalidad de la educación se da importancia a proporcionar conocimientos, valores y competencias básicas necesarias en la

sociedad actual para ejercer una ciudadanía democrática. Otros párrafos significativos del mismo preámbulo de la LOE son los siguientes:

«También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

»Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

»En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la Educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y bachillerato».

En el Capítulo I, artículo 2, sobre *fin*es de la educación, en el punto k) dice:

«La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con

actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento».

En el Capítulo II, sobre la Educación Primaria, en el artículo 16, sobre objetivos de la Educación Primaria, se dice:

«Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática».

En el art. 18, sobre organización de la Educación Primaria:

«En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

»En el apartado anterior las áreas son: Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación artística; Educación física; Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura; Lengua extranjera; Matemáticas».

En el Capítulo III, sobre la Educación Secundaria, en el artículo 23 sobre objetivos, dice en el apartado a):

«Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos

como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática».

En el Capítulo IV, sobre el bachillerato, en el artículo 33 sobre objetivos, dice en el apartado a):

«Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad de la construcción de una sociedad justa y equitativa».

En el artículo 34, sobre organización se señala una materia sobre Filosofía y ciudadanía, junto con las demás materias comunes (Ciencias para el mundo contemporáneo; Educación física; Filosofía y ciudadanía; Historia de la filosofía; Historia de España; Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, Lengua cooficial y literatura; Lengua extranjera).

Otras referencias similares se hacen en el Capítulo V sobre formación profesional, art. 39, punto 2; Capítulo VIII, sobre enseñanzas deportivas, art. 63, punto 1; Capítulo IX sobre educación de personas adultas, art. 66, punto 3, d.

En el Título III, sobre el profesorado, capítulo I, sobre funciones del profesorado, artículo 91, g) se señala:

«La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática».

Con todos estos datos se puede afirmar que la Educación para la Ciudadanía ocupa un lugar importante en la LOE. Es una materia

que surge *ex nihilo*, sobre la cual no hay tradición, ni apenas bibliografía en castellano. Por esto, consideramos necesario que se cree un espacio de formación y discusión, sensibilización y debate, para ir construyendo un estado de opinión fundamentada.

2. POSTURAS ANTE LA NORMATIVA LEGAL

Como es habitual en cualquier propuesta gubernativa, siempre hay la reacción propia de las fuerzas de oposición, basadas en ideología política. Esto no debe confundirse con otras críticas, más de carácter profesional, teórico, pedagógico o científico, si se me permite, que no tienen nada que ver con los planteamientos políticos. A veces se hace difícil distinguir entre ellos. Como es lógico, esto ha pasado con la *Educación para la Ciudadanía*, que algunos interpretan como un instrumento de adoctrinamiento, una especie de formación del espíritu nacional, y para otros es una "maría" que no va a aportar nada nuevo.

Está claro que ante la normativa legal sobre EpC se pueden dar posturas diversas por parte del profesorado y la sociedad en general. Cada postura tendrá sus razones y argumentaciones. Particularmente considero que es una oportunidad, que, bien aprovechada, puede ser un revulsivo para potenciar la innovación educativa necesaria para adaptar mejor la educación a las necesidades sociales actuales.

Conviene insistir en que la EpC no es una propuesta de un partido concreto, sino un movimiento internacional, impulsado entre otros por la Unión Europea y los países miembros. Se entiende la EpC como un aspecto esencial de la educación, encaminado a favorecer la convivencia en democracia en un mundo global.

El hecho es que hay una serie de necesidades sociales insuficientemente atendidas por la educación formal y a las cuales se impone darles una respuesta educativa apropiada. Entre estas

necesidades están la insuficiente implicación de la juventud en la vida social que les lleve a un comportamiento cívico propio de una ciudadanía en democracia. Esto implica, entre muchas otras cosas, estar informado y adoptar un comportamiento responsable a favor de la convivencia para el bienestar personal y social.

Para dar respuesta a estas necesidades puede haber muchas alternativas. Entre ellas se han propuesto: educación en valores, educación moral, ética, educación para el desarrollo personal, competencias sociales, educación emocional, Educación para la ciudadanía, etc. Detrás de estas denominaciones hay muchos elementos en común, de tal forma que a veces se podría tratar más de una guerra terminológica que de auténticas propuestas distintas, si bien hay que reconocer que hay matices entre ellas. De lo que se trata ahora es de aprovechar la oportunidad que brinda la EpC para integrar las diversas propuestas en un objetivo común: la formación de la personalidad integral para poder convivir en paz y democracia, trabajando por el bienestar personal y social.

3. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

En el capítulo anterior, en el apartado sobre "Educación para el desarrollo de competencias", se ha expuesto cómo es un debate actual las competencias básicas que las personas deben adquirir al finalizar la escolaridad obligatoria. Allí se exponen las ocho competencias clave propuestas por la Comisión Europea (2006).

En el marco de esa propuesta, aparece el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE del 8) que establece las siguientes competencias básicas:

- 1) Competencia en comunicación lingüística;**
- 2) Competencia matemática;**

- 3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico;
- 4) Tratamiento de la información y competencia digital;
- 5) Competencia social y ciudadana;
- 6) Competencia cultural y artística;
- 7) Competencia para aprender a aprender;
- 8) Autonomía e iniciativa personal.

Las competencias básicas son aquellas que debe haber desarrollado el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Como se puede observar, la competencia social y ciudadana se considera como una de las ocho competencias básicas. Estas ocho competencias básicas, por su importancia, son reproducidas en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, tanto de Educación Primaria como de Secundaria (MEC 2006a, 2006b), y en las órdenes que establecen el currículum de la Educación Primaria y Secundaria (MEC 2007a, 2007b). En estos documentos se dice textualmente:

«Competencia social y ciudadana

»Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas

situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

»Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

»Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

»Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

»Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con

autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

»La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

»En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

»Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de

organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

»En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

»En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas».

Esta larga cita sirve para enmarcar la EpC entre las competencias básicas. De esto se deriva que la EpC no puede ser una asignatura que se limite a la adquisición de "conocimientos", sino que debe orientarse al desarrollo de competencias. Esto significa saber hacer, saber comportarse, saber convivir.

4. LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS

Las enseñanzas mínimas son los aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación. La finalidad de las enseñanzas mínimas es asegurar una formación común a todo el alumnado.

El MEC (2006a) promulga el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006). En el artículo 3, sobre los objetivos, establece que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan (se citan cuatro puntos relacionados con la EpC):

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

En el artículo 4. 2. se hace constar que en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, estará presente el área de Educación para

la ciudadanía y los derechos humanos. Más adelante se especifica que tendrá una duración mínima de 50 horas.

Por otra parte, se promulga el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007). En el artículo 3, sobre los objetivos de esta etapa, se establece que contribuirán a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan (se citan solamente algunas directamente relacionadas con la EpC):

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

La Educación para la Ciudadanía está configurada en esta etapa por dos materias: la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos que se imparte en uno de los tres primeros cursos y la

Educación ético-cívica de cuarto curso. Ambas dispondrán de un mínimo de 35 horas.

Otros aspectos de estos dos decretos coinciden prácticamente con las órdenes que establecen el currículum y que se comentan en el apartado siguiente.

5. EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

A partir de los decretos de enseñanzas mínimas, las comunidades autónomas elaboran los correspondientes currículos. Por ejemplo, respecto a Cataluña, la normativa está en los decretos:

Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (DOGC del 29).

Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació Secundaria obligatoria (DOGC del 29).

En cuanto al MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), el currículum de las diversas materias escolares queda regulado en las órdenes:

Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación Primaria (BOE de 20 de julio de 2007).

Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 21 de julio de 2007).

Estas dos órdenes establecen los objetivos, contenidos, contribución al desarrollo de las competencias básicas y criterios de evaluación. Son documentos que reproducen casi textualmente los correspondientes decretos de enseñanzas mínimas, adaptándolos en algunos detalles, y son un ejemplo de lo que pueden ser las regulaciones de las comunidades autónomas. Consideramos que es un material de consulta que conviene tener a mano. Por esto se reproduce en los Anexos la parte del documento relativo a la EpC.

En los apartados siguientes se comentan algunos aspectos de esta normativa.

6. ASPECTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULUM

La normativa legal sitúa la Educación para la Ciudadanía en un lugar muy destacado del currículum, en consonancia con los organismos internacionales como las Naciones Unidas o el Consejo de Europa. Hay que tener presente que la finalidad de la educación es formar a los ciudadanos y ciudadanas del futuro. De hecho, las materias académicas ordinarias deberían enfocarse a este objetivo. De esta forma, la EpC se convierte en un aspecto nuclear de la educación, en torno al cual gira el currículum general.

Los documentos que estamos comentando están lo suficientemente detallados como para que queden claras las grandes directrices, en espera de una posible regulación posterior por parte de las comunidades autónomas y una concreción en los centros educativos. Sólo con la intención de resaltar los aspectos esenciales, se identifican en la tabla siguiente una serie de palabras clave, ordenadas alfabéticamente, que constituyen los referentes del currículum de EpC.

Conceptos clave de Educación para la Ciudadanía	
Primaria	
Accidentes (prevención)	Equidad
Actitudes	Estado de derecho
Afectividad	Ética
Argumentación	Género
Autoconocimiento	Identidad personal
Autoestima	Igualdad
Autonomía personal	Impuestos
Ayuda mutua	Inclusión
Bienes comunes	Iniciativa
Bienestar	Instituciones
Civismo	Justicia
Clima	Leyes
Cohesión social	Libertad
Competencias sociales	Mediación
Compromiso	Medio ambiente
Comunicación	Moral
Comunidad	Negociación
Conflicto	Normas de convivencia
Constitución	Participación
Convivencia	Paz
Cooperación	Prevención
Criterio propio	Relaciones afectivas
Crítica (actitud, juicio)	Relaciones interpersonales
Debate	Relaciones sociales
Deberes	Respeto
Democracia	Responsabilidad
Derechos	Salud
Desarrollo	Seguridad ciudadana
Diálogo	Seguridad vial
Dignidad	Sentimientos
Dilemas	Solidaridad
Diversidad	Solución de conflictos
Educación emocional	Tolerancia a la frustración
Elecciones	Toma de decisiones
Emociones	Valores
Empatía	Violencia (prevención)
Secundaria	
Ordenamiento jurídico	Discriminación
Globalización	Instituciones democráticas
Interdependencia	Consumo responsable
Organismos internacionales	Sostenibilidad

Como pasa con cualquier materia, todos los conceptos incluidos en la Educación Primaria deben ser retomados en la Secundaria. Pero, además, en Secundaria deberán incluirse otros que no se han visto en Primaria. Lo que aparece en la tabla anterior debe entenderse como ejemplos.

Consideramos que es un listado de palabras clave suficientemente elocuente como para no requerir de explicaciones. El dominio de estos conceptos, sus derivados y la interrelación entre ellos posibilita el dominio de los conocimientos propios de la EpC.

En el listado anterior, cuando se dice, por ejemplo, "identidad personal", significa tanto la propia como la del otro; cuando se dice "respeto", significa respeto a los demás y a sus opiniones; cuando se dice "clima", significa clima de respeto, clima de diálogo, clima emocional positivo; cuando se dice "conflicto", significa prevención y resolución positiva de conflictos; cuando se dice "discriminación" significa rechazo a las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, etc.

Conviene insistir en que el dominio de los conceptos no es suficiente. Se trata de adquirir competencias que posibiliten la convivencia. Esto supone aprender a escuchar, respetar el turno de palabra, compartir y cuidar los materiales, expresarse, respetar otras opiniones, relacionarse con iguales y con los adultos, hablar de forma educada, pedir permiso, excusarse, dar las gracias, rechazar situaciones de discriminación, marginación e injusticia, etc.

El proceso de creación de hábitos y comportamientos es más lento que el de la adquisición de conocimientos. Es decir, el desarrollo de competencias es mucho más difícil y costoso que la simple adquisición de conceptos. Este es uno de los retos que plantea la EpC, a los cuales habrá que hacer frente a través de propuestas innovadoras, que vayan más allá de la enseñanza tradicional.

Sobre este aspecto va a ser fundamental la actitud del profesorado. El comportamiento y las actitudes del profesorado se constituyen como modelos de referencia para el alumnado. Si el profesorado

exhibe una actitud solidaria, colaboradora, tolerante, justa, etc., esto tiene efectos muy superiores a los que pueda tener la adquisición de conocimientos.

Un paso más consiste en convertir los centros educativos y las aulas en lugares "modelo de convivencia", en los que se respeten las normas, se fomente la participación de todos los implicados en la toma de decisiones, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales. Esto implica reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres. También supone el rechazo de las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, por ser una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia. Los centros educativos deben ser, en definitiva, espacios en los que se practique la participación y la aceptación de la pluralidad y la diversidad, que ayuden a los alumnos y alumnas a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos.

7. EL MODELO DE PROGRAMAS

De la propuesta curricular hay que pasar a los programas. El término 'programa' se utiliza con cierta frecuencia en educación. Un programa educativo es una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada para satisfacer unas necesidades de los estudiantes. Un programa incluye:

- a)** un conjunto de acciones sistemáticas;
- b)** cuidadosamente planificadas;

- c)** orientadas a unos objetivos;
- d)** como respuesta a las necesidades sociales.

Deberíamos añadir que la mayoría de programas educativos actuales se orientan a la adquisición de competencias. Esto exige tiempo y energías. Por tanto un programa tiene una duración que puede ser variable, pero que se considera que debe tener una serie de sesiones. Para algunos programas el mínimo se establece entre seis y ocho sesiones de una hora.

Un programa, al ser una acción intencional, planificada y sistemática, se distingue de la enseñanza ocasional, de una charla aislada o de un conjunto de actividades deslavazadas. La investigación educativa ha puesto en evidencia que la forma más efectiva de intervenir es mediante el modelo de programas.

La puesta en práctica de un programa educativo sigue una serie de fases que esquemáticamente pueden resumirse en las siguientes.

1. Análisis del contexto

1.1. Análisis de las características del centro

1.2. Especial referencia a los sujetos destinatarios del programa y agentes implicados

1.3. Identificar las necesidades del contexto que originarán la intervención educativa

2. Planificación del programa

2.1. Formular objetivos cuyo logro suponga satisfacer las necesidades identificadas

2.2. Áreas de actuación y contenidos del programa

2.3. Identificación de posibles agentes de intervención

2.4. Interconexión y coordinación con otros agentes (profesorado, tutoría, departamento de orientación, familias, comunidad)

2.5. Selección de un marco teórico que fundamente la intervención

2.6. Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa

2.7. Determinación de los logros esperados en el alumnado y otros elementos objeto de intervención (familia, sociedad)

2.8. Evaluación inicial

2.9. Establecimiento de prioridades de los logros con relación a cada etapa o nivel evolutivo

3. Diseño del programa

3.1. Especificación de los objetivos

3.2. Planificar actividades

3.3. Selección de las estrategias de intervención

3.4. Evaluar los recursos existentes (humanos y materiales)

3.5. Seleccionar y organizar los recursos disponibles

3.6. Desarrollar nuevos recursos

3.7. Lograr la implicación de los agentes (profesorado) del programa

3.8. Establecer un programa de formación para los agentes que lo van a ejecutar

4. Ejecución del programa

4.1. Temporalización

- 4.2.** Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar
 - 4.3.** Seguimiento de las actividades (tanto en servicios directos como indirectos)
 - 4.4.** Logística necesaria
 - 4.5.** Relaciones públicas
- 5.** Evaluación del programa
 - 5.1.** Cuestiones a contestar por la evaluación
 - 5.2.** Diseño de evaluación
 - 5.3.** Instrumentos y estrategias de evaluación
 - 5.4.** Puntos de toma de decisión a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación continua
 - 5.5.** Técnicas de análisis de los datos de la evaluación
 - 5.6.** Comunicación de los resultados de la evaluación: destinatarios, momento, procedimiento y forma de la comunicación.

Proponemos que los programas sean contextualizados, abiertos y flexibles. Deben adaptarse al contexto donde vayan a aplicarse. Pueden estar abiertos a la incorporación de elementos externos al programa (ejercicios de otros programas, actividades que uno conoce, suprimir algo que no interesa, etc.). La flexibilidad debe permitir cambiar el orden de las actividades si se considera oportuno, etc.

Conviene dejar muy claro que la efectividad de un programa depende más de la calidad de la puesta en práctica que de las características del programa que aparecen sobre el papel. Muchos programas son inefectivos debido a que su puesta en práctica es

pobre. En la puesta en práctica juega un papel esencial el profesorado, con su actitud, estilo personal, metodología, entusiasmo, etc. También son importantes la contextualización, la apertura y la flexibilidad. Por estas razones es muy importante la formación del profesorado.

8. RESUMEN Y CONCLUSIONES

- La normativa legal sitúa la Educación para la Ciudadanía en un lugar muy destacado del currículum.
- Esto es consecuente con la finalidad de la educación: formar a los ciudadanos y ciudadanas del futuro.
- Todas las materias académicas ordinarias en último término deberían enfocarse a esta finalidad.
- De esta forma, la EpC se convierte en un aspecto nuclear de la educación, en torno al cual gira el currículum general.
- Esto exige coordinación entre los agentes implicados: profesorado, tutoría, departamento de orientación, familia, sociedad.
- Ante la propuesta de las Administraciones públicas caben diversas posturas. Una de ellas es considerar la EpC como una oportunidad para la innovación educativa de crear una educación para la vida que responda mejor a las necesidades sociales actuales.
- El dominio de los conceptos no es suficiente; hay que adquirir competencias que posibiliten una convivencia activa y responsable en democracia.
- La EpC se enmarca en la educación para el desarrollo de competencias básicas para la vida.
- Esto implica que la metodología de la EpC debe orientarse hacia el desarrollo de competencias y no sólo a la adquisición de conocimientos.
- La propuesta curricular del MEC incluye una asignatura sobre *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* en el tercer

ciclo de la Educación Primaria, otra asignatura con el mismo título en uno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y una *Educación ético-cívica* en cuarto curso de ESO.

- Hay que aceptar que el proceso de adquisición de competencias es más lento y costoso que la simple adquisición de conocimientos. Esto supone que con estas asignaturas no es suficiente. Hay que incluir la colaboración de todo el profesorado.
- Para hacer esto posible es esencial la actitud, implicación y comportamiento el profesorado.
- Una estrategia es convertir los centros educativos en "modelos de convivencia", en los que se educa en ciudadanía democrática desde la práctica de la democracia.

Educación para la ciudadanía: más que una asignatura

Presentados los elementos esenciales de la Educación para la Ciudadanía (EpC), hay varias formas de llevarlo a la práctica. Una puesta en escena efectiva va a exigir una coordinación entre los diversos agentes implicados (profesorado, tutoría, familia, sociedad), que deben enfocar el reto como un trabajo en equipo. Los programas comprensivos y los sistemas de programas integrados son una propuesta que se ha manifestado como prometedora. Esto exige la integración de recursos en una misma unidad de acción para potenciar el efecto sinergia. Los programas de EpC, para que sean realmente efectivos, deben cumplir una serie de requisitos. La puesta en práctica de las competencias adquiridas mediante la participación del alumnado en la gestión del centro y la conexión con la comunidad (por ejemplo "aprendizaje de servicio") son aspectos que hacen posible la transferencia de las competencias adquiridas a las situaciones de la vida diaria.

1. DE "UNA ASIGNATURA MÁS" A "MÁS QUE UNA ASIGNATURA"

Con lo que se ha expuesto, queda suficientemente claro qué es la Educación para la Ciudadanía y cuál es la propuesta curricular por parte de la Administración pública. A partir de aquí, las comunidades autónomas concretan esa propuesta en sus respectivos territorios, y de allí se pasa a las programaciones curriculares en virtud de la autonomía de los centros. Por otra parte, las editoriales hacen sus propuestas en los respectivos libros de texto.

Todo esto hace referencia al "qué" de la EpC. Ahora corresponde pasar al "cómo", es decir a la metodología, estrategias, actividades,

dinámicas, implicación de personas, coordinación entre los agentes implicados, etc. El "qué" puede ser estéril si no tiene una buena puesta en escena.

En este capítulo y en los siguientes nos centramos en el "cómo", con la intención de llamar la atención de ciertos aspectos diferenciales de la EpC que hacen que no pueda ser considerada como "una asignatura más", sino que debe ser "más que una asignatura". Esta expresión ha sido utilizada en el informe Crick (1998: 12), ha sido el lema del Proyecto Atántida (2005a) y aparece en el título de la obra de Bolívar (2007). Todo lo cual resalta la importancia de la EpC en el marco educativo actual.

2. MODELOS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Los contenidos de la EpC son múltiples y complejos. Como consecuencia es tema de debate la forma más idónea de ponerlo en práctica. A tal efecto se han propuesto tres modelos o enfoques de EpC:

- Una **materia** propia e independiente de Educación para la Ciudadanía, que puede ser obligatoria u optativa.
- **Integración curricular**: el contenido forma parte integrante de una o más asignaturas, principalmente Historia, Ciencias Sociales, Filosofía y Ética.
- **Transversalidad**: enfoque interdisciplinario, en el cual la Educación para la Ciudadanía se integra en el currículum e implica a todo el profesorado de todas las materias, de tal forma que está presente a lo largo de todo el currículum.

Cada uno de estos modelos tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Pero conviene aclarar que no son incompatibles: se pueden dar simultáneamente. La LOE establece una asignatura en

algunos cursos, pero no en todos. Los fundamentos teóricos insisten en un enfoque de desarrollo secuencial que esté presente en todos los cursos. Por tanto, se debería tener presente la EpC a lo largo de todo el proceso educativo, ya sea a través de integración curricular o transversalidad. Con la intención de avanzar en este debate y aportar posibles vías de acción, en los siguientes apartados se presentan algunas propuestas integradoras.

Las competencias de la EpC son lo suficientemente amplias como para exceder a una asignatura. Será necesario establecer nexos de unión entre las diversas materias implicadas. Esto supone por una parte evitar repeticiones innecesarias entre EpC, Historia y Filosofía. Por otra parte, integrar algunos contenidos en las asignaturas afines. La tutoría tiene mucho que ver con algunos de los contenidos expuestos, por tanto la coordinación entre EpC y tutoría se hace necesaria. En todo lo que sea posible, conviene potenciar la transversalidad. La dificultad está en la coordinación entre todos los elementos implicados. Las estrategias basadas en los programas comprensivos y SPI (Sistemas de Programas Integrados) pueden aportar sugerencias para la práctica.

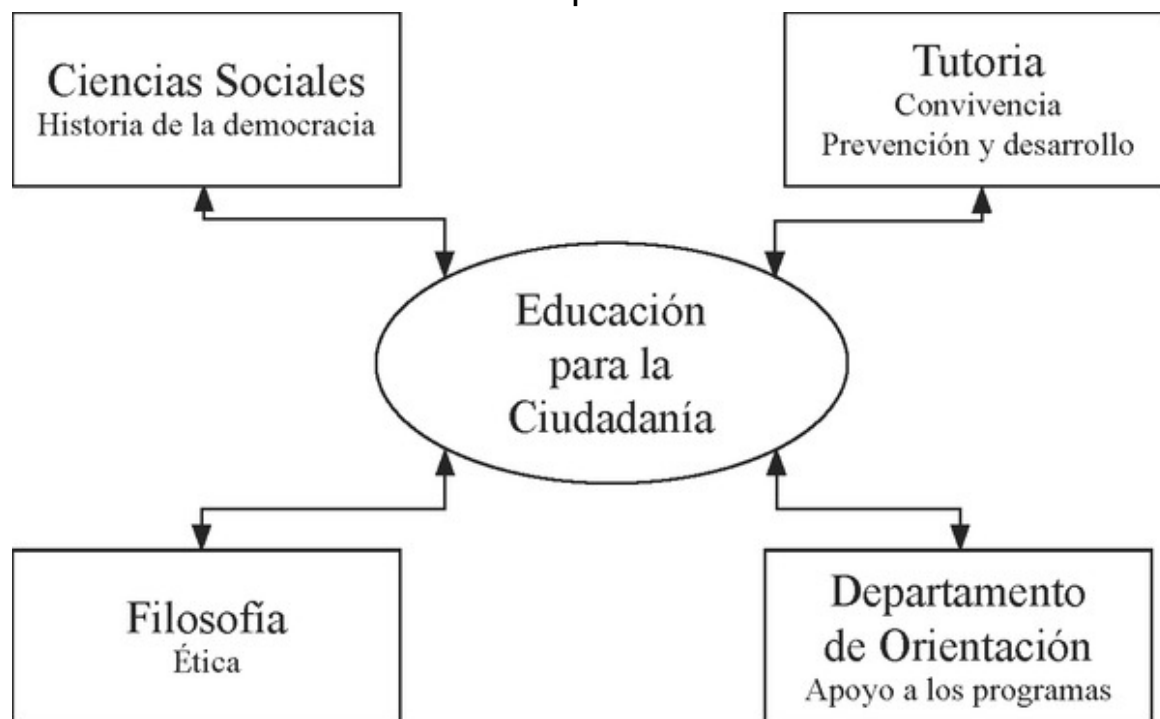
3. INTEGRACIÓN DE RECURSOS, COORDINACIÓN Y EFECTO SINERGIA

Los contenidos de la EpC afectan, como mínimo a cuatro unidades de acción:

- Departamento de Ciencias Sociales (Geografía e Historia): para los conocimientos del desarrollo histórico de la democracia.
- Departamento de Filosofía (Ética): para los fundamentos éticos del comportamiento humano, los principios morales, los valores y los derechos humanos.

- Tutoría: que tiene como objetivo el desarrollo humano (convivencia, competencias sociales, educación emocional, habilidades de vida) y la prevención en sentido amplio (violencia, consumo de drogas, comportamientos de riesgo).
- Departamento de Orientación: pueden aportar un apoyo a la puesta en práctica de programas comprensivos y SPI, facilitando la coordinación y aportando recursos (materiales curriculares) y formación.

El esquema siguiente pretende ilustrar la necesaria coordinación entre las diversas instancias de cara a superar la fragmentación y facilitar la integración de recursos en una misma unidad de acción para potenciar el efecto sinergia. El reto está en la coordinación entre los distintos elementos implicados.



A estos elementos intraescolares se deberían añadir dos más extraescolares:

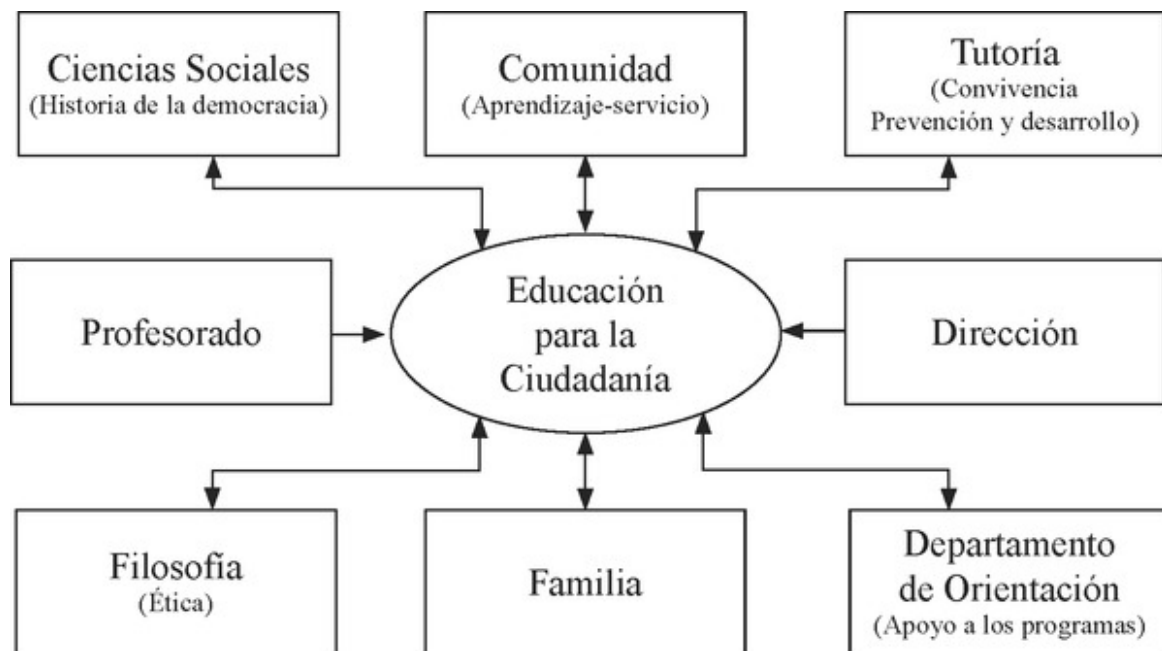
- Familia: la colaboración de la familia en EpC es esencial.

- Comunidad: oportunidades y experiencias como el aprendizaje-servicio permiten una participación y colaboración en la comunidad que contribuye significativamente al desarrollo de competencias.

Para entender la EpC como algo "más que una asignatura", se requiere la implicación de dos elementos más de carácter intraescolar:

- Dirección: la dirección debe jugar un papel de dinamización y estímulo para una buena puesta en práctica. Si desde la dirección se deja entrever que se concibe la EpC como una cosa más que no queda más remedio que aceptar, entonces la puesta en práctica y los resultados serán muy diferentes.
- Profesorado: todo el profesorado debe implicarse en la EpC, igual que lo está en la acción tutorial. Esto refuerza las relaciones entre EpC y tutoría.

Con lo cual, el modelo completo podría quedar de la forma siguiente, donde sólo se toman en consideración las relaciones entre la EpC con los demás elementos, pero no las interrelaciones de los demás entre sí. Por ejemplo, las relaciones entre tutoría y departamento de orientación, tutoría y familia, departamento de orientación y comunidad, etc.; todas ellas muy importantes.



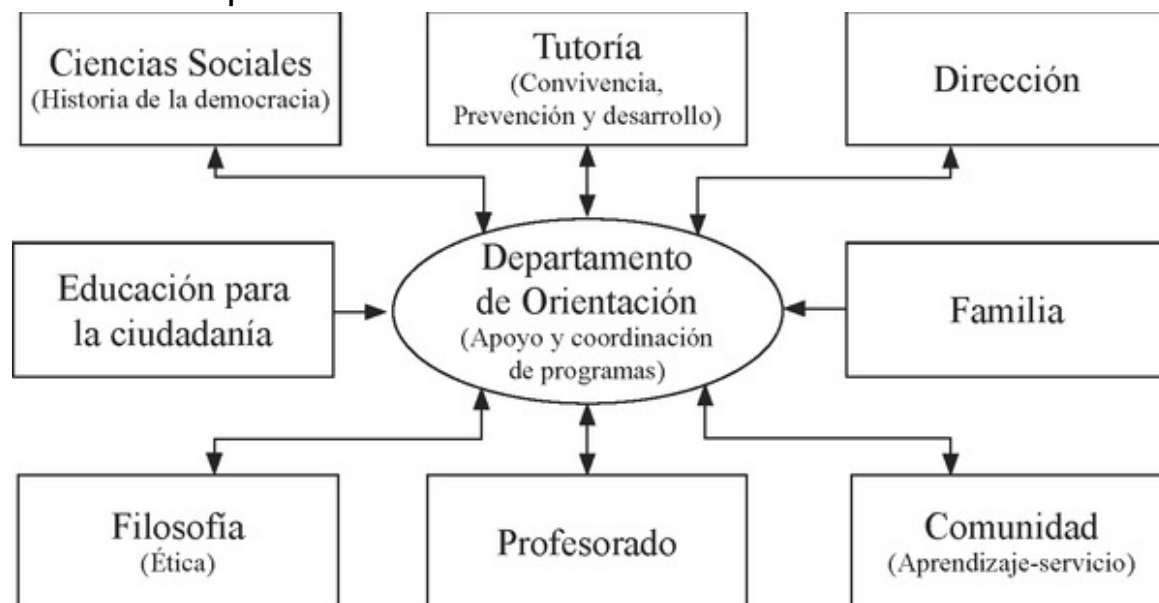
Sabemos que la coordinación entre todos estos elementos no es fácil. En un sistema educativo que mantiene la concepción de los reinos de taifas, con cada profesor en su aula, sin contacto con el resto del profesorado, esta coordinación se puede ver como algo inalcanzable. Se hace necesario pasar a una concepción en la que el profesorado en equipo educa al alumnado y está dispuesto a dedicar tiempo y esfuerzos para abordar un proyecto en común.

La coordinación que se acaba de señalar tiene una dimensión estructural u horizontal, tal como se acaba de exponer. Pero además requiere una coordinación vertical a lo largo de los diversos cursos en que está presente la EpC; incluso en los cursos en que no lo está como asignatura pero que debería estarlo a través de la transversalidad o la integración curricular.

Todo esto requiere de un coordinador que pueda asegurar una acción conjunta y coherente por parte de los diversos elementos implicados. Al mismo tiempo, el coordinador debería dinamizar acciones dentro y fuera del centro. En este último aspecto se trata de establecer y mantener relaciones con la comunidad para que la EpC sea realmente más que una asignatura. En este sentido, las

experiencias de aprendizaje servicio y los planes educativos de entorno son propuestas a potenciar.

Un aspecto de particular relieve son las características del coordinador. En Primaria no hay problema: el profesor tutor. En Secundaria la cosa cambia, ya que dadas las circunstancias y características del alumnado, el coordinador debería tener un perfil específico, con una formación adecuada. Consideramos que la formación en Pedagogía o Psicopedagogía sería la más apropiada. Esto remite al Departamento de Orientación. Es decir, la coordinación entre los diversos elementos implicados en la EpC a lo largo de los diversos cursos podría ser una función del Departamento de Orientación. Un organigrama organizativo para potenciar la coordinación efectiva visto desde el Departamento de Orientación podría ser así:



4. METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La metodología didáctica de la EpC debe ser eminentemente activa. El alumnado debe "hacer cosas": representar papeles, actuar, *role*

playing, grupos de discusión, participar en una asamblea, etc. Las múltiples dinámicas de grupo son un recurso efectivo.

Hay que procurar motivar intrínsecamente al alumnado, de lo contrario las energías invertidas no resultarán efectivas. Esto implica, entre otros aspectos, posibilitar la experiencia de compartir emociones positivas.

Las investigaciones sobre la metodología didáctica para la EpC sugieren una serie de características que contribuyen a establecer la diferencia entre lo efectivo y lo que no lo es. En general se basan en el diálogo dirigido:

- Iniciar conversaciones con los estudiantes y moderarlas con el objetivo de fomentar deliberaciones reflexivas sobre problemas comunes.
- Dejar claro para los estudiantes la naturaleza de la deliberación genuina y enseñar a través del ejemplo maneras de realizar conversaciones abiertas e inclusivas.
- Realizar debates activos centrados sobre temas de interés con la intención de conocer la opinión de los demás, y llegar a acuerdos si es posible, para la construcción conjunta de la realidad.
- Fomentar la aportación de soluciones a los problemas sociales y estrategias de mejora.
- Introducir a los estudiantes en situaciones reales de gobierno en acción. Por ejemplo escribir cartas a políticos electos y realizar entrevistas con ellos; visitar la sede de organizaciones políticas; hacer un seguimiento de las elecciones en curso; realizar debates políticos en clase sobre las próximas elecciones (o las pasadas), respetando la diversidad de opiniones.

- Realizar debates sobre aspectos de la diversidad (étnica, racial, cultural, lingüística, política, religiosa) para fomentar el respeto y la tolerancia.
- Favorecer que el alumnado de todas las clases sociales tengan las mismas oportunidades de aprender y lograr altos niveles educativos.
- Animar a los líderes educativos a aprovechar cualquier rasgo de diversidad que esté presente en el centro educativo y buscar vías para incrementar los diálogos entre los estudiantes con diversidad de valores, creencias y culturas.

5. CARACTERÍSTICAS DE UN PROGRAMA EFECTIVO

Un programa efectivo de EpC debe asegurar que:

- La EpC debe considerarse como un aspecto esencial del centro educativo, ligado a la finalidad misma de la educación.
- Los objetivos deben orientarse a la adquisición de competencias para la ciudadanía activa y responsable. Con los conocimientos no es suficiente.
- Los conocimientos, valores y competencias se adquieren de forma explícita y sistemática en cada nivel educativo.
- La gestión de la clase y del centro educativo debe ser una demostración y un ejemplo de los valores y prácticas democráticas.
- La EpC no puede limitarse a una asignatura, sino que los valores y prácticas de ciudadanía efectiva y responsable deben estar presentes a lo largo de todo el currículum académico.
- Los estudiantes deben tener la oportunidad de participar en la gestión de la clase y del centro.

- Los estudiantes deben tener la oportunidad de participar en la vida cívica de su centro educativo y de su comunidad.
- Las actividades de aprendizaje deben extenderse más allá de la asignatura y del centro educativo, de tal forma que incluyan a las familias y a la comunidad en general.
- El proceso de aprendizaje para la adquisición de competencias debe incluir multitud de actividades prácticas que impliquen simulaciones, solución de conflictos, toma de decisiones y muchas otras posibilidades que supongan la aplicación de los conocimientos, valores y competencias adquiridas.
- Preparar a ciudadanos efectivos y responsables es reconocido como una parte importante de los objetivos del centro educativo.
- Es esencial la motivación del alumnado. Procurar que se lo pase bien como factor de motivación, de lo contrario puede tener el efecto *boomerang* y convertirse en una "maría".

Vamos a insistir como una "gota malaya" en que el conocimiento teórico de lo que debería hacerse no es suficiente. Prácticamente todas las adolescentes conocen los anticonceptivos, pero más de cuarenta mil al año quedan embarazadas involuntariamente por falta de competencia en esta situación (no por falta de conocimientos). No queda más remedio que insistir a través de procedimientos efectivos y poner en práctica lo que se ha aprendido.

Una forma de practicar y aprender es "aprender haciendo" (*learning by doing*), que puede consistir en hacer contribuciones positivas en la escuela, en la familia y en la sociedad. Por ejemplo, colaborar en actividades como mantener la limpieza del centro, contribuir activamente a la convivencia, colaborar en actividades de tutoría

entre iguales (*peer tutoring*), orientación entre iguales (*peer counseling*), servicios comunitarios, clubes sociales, campañas de salud, etc.

Se trata de poner en práctica en situaciones reales las competencias adquiridas: convivencia y mantener buenas relaciones con otras personas a pesar de la diversidad, comunicarse de forma efectiva, aplicar actitudes y comportamientos de cooperación, negociar y solucionar conflictos, expresarse con asertividad, saber buscar recursos y solicitar ayuda, tomar conciencia del estado emocional en situaciones de presión y actuar en consecuencia con regulación emocional, etc. Todo esto se puede facilitar a través de una cultura escolar más participativa.

6. DESARROLLAR UNA CULTURA ESCOLAR MÁS PARTICIPATIVA

La participación es un tema importante en la Educación para la Ciudadanía. En algunos aspectos, el problema de la participación sustituye al de la democracia. En los centros escolares hay diversos órganos legislados para canalizar la democracia: consejo escolar, AMPAs, claustro de profesorado, etc. Pero con frecuencia falla por falta de participación. Lo mismo en las democracias occidentales, donde la participación del electorado baja hasta cotas preocupantes. La participación tiene una dimensión personal y otra comunitaria. La personal se refiere a las características psicológicas que hacen que una persona esté más o menos predispuesta a participar en función de sus características personales (extroversión, introversión, experiencias previas, etc.). La dimensión comunitaria se refiere a las oportunidades que ofrece el contexto para participar en la toma de decisiones que afectan a la comunidad.

De ambas dimensiones se derivan distintos niveles de participación, que en gran medida pueden depender de cómo uno se siente

implicado en su comunidad. En este sentido se puede distinguir entre:

a)*formar parte*: pertenencia de una persona a un grupo (pueblo, ciudad, nación) sin que necesariamente lo sienta;

b)*sentirse parte*: es el sentimiento de pertenencia, imprescindible para la participación (es lo contrario de sentirse excluido);

c)*tomar parte*: implica la posibilidad de tomar parte en los procesos de toma de decisiones;

d)*tener parte*: es más que "sentirse parte", conlleva una responsabilidad en el desempeño directo de acciones y funciones y supone una cierta distribución del poder.

Como se puede comprender fácilmente, estos cuatro niveles de participación van de menos a más. En la medida en que uno no es consciente de que "forma parte", probablemente no va a participar. Cuando uno se "siente parte», es más probable que "tome parte". Si uno "tiene parte" seguro que quiere "tomar parte" en las decisiones. En la argumentación siguiente seguimos a Martínez Bonafé (2003: 59), quien cita a Habermas cuando dice que "la existencia de una estructura democrática es algo diferente de la existencia de un espíritu democrático". Puede haber estructura democrática (formar parte), pero no convicción de su importancia, ni voluntad de participación. Conseguir la "participación voluntaria" se considera la "cuadratura del círculo pedagógico", al exigir la participación del alumnado sin apelar a sus intereses reales. Es más, en algunas situaciones, la formalización democrática tiene por objeto ahogar la participación, substituyendo un clima de efervescencia y vitalidad

por otro artificial, rutinario y frustrante. "Su institucionalización es el acta de defunción de la participación" (Viñao, 1985: 143).

Dando un paso más, vemos que el problema de la democratización de la escuela no es ajeno a la democratización de la sociedad, donde se puede distinguir entre: democracia formal, democracia representativa, democracia establecida (sólo busca en el ciudadano un cliente electoral), democracia real, democracia activa. La cuestión es reconocer a las escuelas como una compleja ecología de lo social para impulsar en ellas situaciones que eduquen para una ciudadanía activa, crítica y responsable.

Martínez Bonafé (2003: 61) manifiesta su preocupación por la forma cómo se vive la democracia en la escuela y cómo revitalizarla. Con el objetivo de construir herramientas conceptuales y procedimentales, el autor hace referencia a la "teoría de la vanguardia", según la cual, el militante asume el compromiso moral de sugerir al grupo social en el que se inscribe formas revitalizadoras del pensamiento y la acción. La metáfora sería la del "iluminado", que está en posesión de la "verdad" (vanguardia), que habla desde el púlpito a las "masas ignorantes". Pero resulta que el "iluminado» está solo; tan distanciado de las "masas" en su retórica, que imposibilita la auténtica comunicación. Y en esta soledad, la distancia entre el "iluminado" y las "masas" es cada vez mayor.

Martínez Bonafé (2003: 61) decide romper con la "teoría de la vanguardia" y "ponerse a escuchar": "Nos hemos pasado la vida diciendo cómo debía ser la democracia en la escuela; no estará mal que dediquemos un tiempo ahora a escuchar cómo ven eso los demás". Intervenir sobre la realidad con objeto de mejorarla requiere previamente un conocimiento del modo en que la ideología discursiva la escenifica. Cuando se pone a escuchar a través de la técnica de grupos de discusión, descubre que en las escuelas la

democracia es un concepto totalmente vacío de sentido que carece de presencia viva en la dinámica escolar. Esto es así, porque no constituye para los actores un problema práctico.

Pérez Gómez (1998) habla del individuo como "especialista simbólico", con una capacidad de representar la realidad que constituye una construcción social desde formatos discursivos de una determinada hegemonización y colonización ideológica. De esta forma se induce a una producción social de significados que establecen unas estructuras, reglas y procedimientos que determinan el pensamiento y el comportamiento. Así, se regula simbólicamente lo que puede decirse y lo que no, en un contexto dado, en función de unas relaciones de poder. La sociología crítica europea (Habermas, Hargreaves, Ibáñez, Ricoeur, Touraine, etc.) se ha propuesto analizar el contenido manifiesto, a partir del cual llegar al significado oculto (o reprimido).

Touraine (1994) reclama una "cultura democrática" que incremente la diversidad y permita vivir a través del diálogo. La democracia es la penetración del mayor número de actores sociales en el campo de la decisión, de tal modo que el poder llegue a convertirse en un lugar vacío.

Ricoeur (1989: 54) analiza el discurso ideológico como un proceso de generación de metáforas que arman el entramado simbólico de la vida. El análisis de las elaboraciones simbólicas en el interior del grupo es pertinente para conocer la realidad. La realidad social de la ciudadanía democrática en la escuela "se inscribe en los procesos metacomunicativos de lo social, y por ello es un espacio de reconstrucción y polarización de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social" (Enrique Alonso, 1997: 264).

Actualmente, en todos los países se subraya la importancia de promover una cultura escolar participativa en la cual cada uno esté comprometido en la gestión y en la toma de decisiones. Esto implica, entre muchos otros aspectos, gestionar la convivencia en el centro con la participación activa del alumnado, de tal forma que los derechos y deberes son propuestos con su participación democrática; y lo mismo respecto a su cumplimiento o no, y sus consecuencias.

Existen diversas formas de representación estudiantil: elección de representantes, establecimiento de un "consejo de alumnos", el "parlamento escolar", "equipo de gestión", asociaciones de alumnado, etc. En muchos países estas actividades participativas no empiezan hasta Secundaria; pero en algunos (Dinamarca, Lituania, Hungría) ya se aplican en Primaria.

La participación activa de la familia en la vida escolar puede contribuir a una mayor apertura de la escuela a la sociedad. En España existen las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado), con diferente implicación según los representantes y los centros; en algunos hay una colaboración excelente y en otros hay claros enfrentamientos.

El reto está en potenciar más esta participación como ejercicio democrático. En diversos países hay experiencias con formas diferentes y creativas de participación. Por ejemplo en Holanda la familia se implica en el trabajo de clase; en Polonia la familia participa en actividades de clubes escolares europeos. En un número creciente de países se potencia la relación entre la escuela y la sociedad mediante estrategias diversas: intercambios con otras escuelas, visitas a instituciones, empleos temporales, voluntariado, servicios sociales, prácticas, etc. Esto favorece el desarrollo de comportamientos cívicos responsables.

El objetivo es pasar de una democracia formal que funciona a "vivir la democracia". Esto implica la participación del alumnado en los procesos de decisión; en la construcción de las normas de convivencia; a veces, convertir la clase en una asamblea a modo de "parlamento legislativo", etc. Cuando el alumnado ha participado en establecer la normativa reguladora de la convivencia y de ello se ha redactado un documento con la participación de todos, cambia la perspectiva de la realidad del centro. Como dice una niña en un grupo de discusión (Martínez Bonafé, 2003: 79): "...un documento escrito que hemos ido elaborando entre todos y que todos hemos firmado, leído, llevado a casa y comentado con nuestras familias... Para mí, eso es muy importante y es un cambio que yo sí he vivido, ¿no? El cambio de que tu digas qué es lo que está bien y lo que está mal, porque eres la autoridad en el aula... que exista el documento, llámese normas o llámese como queramos; que son diez cosas escritas, que las hemos dicho entre todos y que no lo dice la profesora sino que lo dice ese papel que ha costado, a lo mejor, un mes de asambleas, ¿no? Veo y valoro como algo muy positivo que... gente de seis años llegue a consultar el papel y no a ti: 'mira lo que dice ahí, pues en el rato de tal se han de hacer las cosas que tocan... y no cantar, que es lo que tú estás haciendo y me molesta'. Para mí eso es importante: que haya un documento que haya sido construido por todos y que le den un valor más grande ... que... la palabra de la maestra".

En resumen, se trata de convertir la escuela en un "laboratorio de vida democrática", desde el que crezcan posibilidades de vida democrática real, activa y participativa.

7. CONEXIÓN CON LA COMUNIDAD Y CAPITAL SOCIAL

La EpC debe ser una ocasión para conectar la educación con la comunidad y favorecer la integración social. La *integración social* se

refiere a los diversos vínculos sociales (interpersonales, institucionales, contractuales, legales, comunicativos, etc.) que tienen como finalidad garantizar una vida en común lo más favorable posible para todos. La integración social es el resultado de un acuerdo voluntario entre las personas.

Tönnies estableció en 1880 la diferencia entre *Gesellschaft* (sociedad) y *Gemeinschaft* (comunidad). La primera se refiere a la compañía en el sentido de jerarquía burocrática e impersonal y la segunda a la comunidad íntima y más bien personal. La distinción entre *sociedad* y *comunidad* es un ejemplo de los vínculos que explican la integración social de los individuos en la comunidad. Tönnies (1979), en su obra clásica, explica la cohesión social a partir de una doble vía de integración: la sociedad y la comunidad. La primera se basa en vínculos legales, contractuales, racionales, fríos; la segunda, en lazos afectivos, emocionales, calientes.

El desarrollo teórico iniciado con Tönnies, tiene como continuadores a Émile Durkheim y Max Weber, hasta llegar a Habermas (1987), quien asigna a las competencias comunicativas un papel esencial en la integración social. Como consecuencia se llega a la distinción entre integración sistémica en la sociedad y la integración comunicativa en la comunidad. La implicación para la práctica podrá ser que la EpC facilite una integración en la comunidad a partir de la comunicación afectiva, para hacer posible una integración en el sistema social.

Una forma de avanzar en esta línea puede ser potenciando el *capital social*. El concepto de capital social hace referencia a unas cualidades compartidas, como confianza, reciprocidad, capacidad de colaboración, etc., que ayudan a mejorar la relación entre las personas y como consecuencia aumentan los beneficios en todos

los órdenes sociales. El capital social es una variable predictiva de un conjunto de fenómenos sociales positivos.

El concepto de capital social es reciente. Pero tiene un antecedente en Tocqueville, cuando se refería a la influencia positiva de las asociaciones voluntarias sobre las instituciones democráticas. Actualmente el concepto de capital social tiene dos enfoques. Por una parte, Bourdieu (2001) y Coleman (2001) lo consideran como un conjunto de recursos de que dispone una persona por el hecho de participar en determinadas redes sociales; estos recursos incluyen: información, obligaciones de reciprocidad, normas de cooperación, etc. En cambio, según Putnam (2002), el capital social es más subjetivo y está formado por valores y actitudes personales que delimitan la relación con las otras personas; incluye: la confianza, normas, redes y las virtudes cívicas. Ambos enfoques entienden el capital social como un recurso a disposición de las personas que les facilitan una relación mutua óptima.

Putnam (2002) ha observado que la densidad de vinculaciones sociales existentes en una escuela tiene un efecto positivo sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Esto es debido al siguiente fenómeno. Un elevado compromiso cívico con los asuntos comunitarios por parte del centro educativo produce contactos frecuentes entre el centro y la comunidad, incluyendo a las familias. Esto promueve una disminución de problemas de comportamiento y disciplina en el centro. Se produce una correlación entre el compromiso de los estudiantes (y las familias) y el capital social del centro. Esto supone, por ejemplo, que las familias pasan de una concepción caracterizada por buscar y exigir buenos servicios educativos a otra concepción en la que su preocupación es participar con la escuela en la educación de sus hijos. Esto implica pasar a formas de participación más directa. Otras investigaciones

han demostrado que los estudiantes que se han implicado en actividades extracurriculares durante la Educación Secundaria están más comprometidos en un comportamiento cívico que los que no se han implicado en tales actividades (Civic Mission of Schools, 2003). Como señala Bolívar (2007: 113), el capital social de los centros educativos españoles es bajo. Se impone como un objetivo de primer orden trabajar para incrementarlo, en el bien entendido que esto puede repercutir positivamente sobre el rendimiento académico.

El capital social se acumula con la participación activa en asociaciones y comunidades. Lo cual por extensión contribuye a la integración y cohesión social. El planteamiento abierto a la sociedad que estamos haciendo de la EpC, junto con Bolívar (2007) y Puig *et al.* (2006) puede ser una buena estrategia para aumentar el capital social y por extensión el rendimiento académico, que es lo que preocupa a familias y profesorado. El aprendizaje-servicio es una forma de poner todo esto en práctica.

8. EL APRENDIZAJE-SERVICIO

El aprendizaje-servicio (APS) es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto, en el cual los participantes aprenden trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig *et al.* 2006: 22).

El APS se propone (Puig *et al.* 2006: 20):

- 1)** desarrollar competencias académicas;
- 2)** formar el pensamiento crítico y reflexivo;
- 3)** afinar la sensibilidad hacia las necesidades de la comunidad;
- 4)** reforzar el compromiso social; y

5) adquirir actitudes que predispongan a la responsabilidad cívica.

Los programas de APS implican a los estudiantes en un servicio a la comunidad, bien organizado, pensado para satisfacer necesidades sociales concretas, con la intención de desarrollar aprendizajes académicos, responsabilidad cívica y compromiso comunitario.

El APS es una actividad educativa que merece la pena puesto que se inspira en principios pedagógicos fundamentados, los participantes se involucran en una experiencia enriquecedora y las evaluaciones de experiencias de APS son positivas.

Rasgos del APS son:

- a)** proyecto educativo con utilidad social;
- b)** implica a la educación formal y no formal para incluir a todas las edades;
- c)** tiene un tiempo concreto para su realización;
- d)** es un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad (la persona que hace el servicio recibe algún beneficio a cambio);
- e)** es un proceso de adquisición de conocimientos y competencias de vida;
- f)** es un método de pedagogía activa;
- g)** requiere de un educador más que un docente;
- h)** requiere de una red de apoyo y entidades colaboradoras;
- i)** se propone un impacto formativo y transformador múltiple.

Conviene insistir en que el APS se puede aplicar a cualquier edad, tanto en la educación formal como en la no formal. En la educación formal, conviene definir si el APS se sitúa en el tiempo de tutoría,

Educación para la Ciudadanía o alguna materia ordinaria, ya sea obligatoria u optativa.

El APS requiere la coordinación entre instituciones diversas. La institución que impulsa el proyecto (centro educativo) debe buscar la coordinación con una organización social (ONG, entidad de voluntariado, institución especializada en servicios sociales, etc.) o bien en una instancia del entorno (asociación de vecinos, institución sanitaria, club de la tercera edad, etc.). Esto supone abrir el centro educativo al entorno; por otra parte favorece que las entidades colaboradoras se impliquen en un proyecto educativo. Esta debería ser una de las características de las ciudades educativas. Ejemplos de entidades colaboradoras son movimientos y organizaciones de tiempo libre, centros de jóvenes, asociaciones de vecinos, AMPAs, museos, bibliotecas, ludotecas, emisoras de radio y televisión, centros cívicos y culturales, centros y escuelas deportivas, centros excursionistas, fundaciones culturales, ONGs, corales infantiles y juveniles, grupos de teatro, agrupaciones folclóricas, entidades relacionadas con la salud, medio ambiente, paz, solidaridad, personas mayores, cooperación internacional, ayuda humanitaria, relaciones intergeneracionales, interculturalidad, ayuda mutua, etc.

Se puede partir de experiencias previas para transformarlas en APS. Por ejemplo, las colonias escolares que se hacen en la mayoría de centros educativos, o campamentos de verano, podrían incorporar proyectos de APS como por ejemplo repoblación forestal, limpieza del bosque, prevención de incendios, limpieza de una fuente, señalar un camino, etc.

Recogemos de Puig *et al.* (2006: 74) las etapas de un proyecto de APS de acuerdo con la siguiente tabla. Remitimos a esa interesante obra para detalles.

Metodología de los proyectos de APS	
Etapas	Fases
1. Preparación del educador	1. Análisis del grupo y de cada participante
	2. Detección de necesidades y servicios
	3. Vinculación curricular
	4. Planificación del proyecto
2. Planificación con el grupo	5. Motivación
	6. Diagnóstico del entorno y definición del proyecto
	7. Organización de la tarea
	8. Reflexión sobre los aprendizajes de la planificación
3. Ejecución con el grupo	9. Ejecución del servicio
	10. Relación con el entorno
	11. Registro, comunicación y difusión
	12. Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución
4. Evaluación con el grupo	13. Balance de los resultados del servicio
	14. Reflexión y balance final de los aprendizajes
	15. Proyección y perspectivas de futuro
	16. Celebración (fiesta final)
5. Evaluación del educador	17. Evaluación del grupo y de cada participante
	18. Evaluación del trabajo en red con las entidades
	19. Evaluación de la experiencia como proyecto de APS
	20. Autoevaluación del educador

Parvularios y centros de Educación Infantil, centros de tiempo libre, actividades extraescolares, centros para jubilados, bibliotecas, museos, proyectos ecológicos, protección del medio ambiente, recuperación del patrimonio cultural, colaboración en centros educativos, realización de campañas de sensibilización, ayuda a grupos sociales con necesidades específicas (inmigrantes, grupos de riesgo, deficientes físicos, psíquicos o sensoriales, etc.), etc. Cualquier contribución útil puede ser un buen proyecto de APS. Ejemplos concretos de actividades pueden ser lectura a niños, supervisión de alumnos en edad escolar, limpieza de barrios o zonas verdes, plantar árboles, etc.

Tomando como referente los cuatro pilares de la educación del informe Delors (1996), Puig *et al.* (2006: 170) vertebran los siguientes contenidos básicos del APS

Ejes del aprendizaje en los proyectos APS	
Aprender a conocer	Conocimiento de retos y problemas sociales concretos
	Conocimiento de asociaciones y personas comprometidas
	Visión realista del mundo donde vivimos
Aprender a hacer	Habilidades en la ejecución y gestión de proyectos
	Habilidades y competencias específicas del servicio que se realiza
	Aficiones y capacidades que se ponen al servicio de los demás
Aprender a convivir	Autonomía personal
	Interiorización de valores humanos
	Conciencia crítica y capacidad de compromiso
Aprender a ser	Capacidad para el trabajo en equipo
	Actitudes prosociales y hábitos de convivencia
	Habilidades comunicativas

Bibliografía sobre aprendizaje-servicio

Eyler, J., y Giles, D. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Kaye, C. B. (2004). *The Complete Guide to Service Learning*. Minneapolis: Free Spirit.

Puig Rovira, J. M. (Coord.) et al. (2006). "El aprendizaje-servicio. Un instrumento de la Educación para la Ciudadanía". *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 56-87.

Puig Rovira, J. M. Batlle, R.; Bopsch, C., y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la Ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

Service-Learning 2000 Center (1996). *Service Learning Quadrants*. Palo Alto: autor.

Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Webs

Aprentatge Server: www.aprenentatgeservei.org

Argentina: Ministerio de Educación de la Nación

www.me.gov.ar/eyc/publicaciones/pdf/modulo_1.pdf,

www.me.gov.ar/eyc/publicaciones/pdf/modulo_2.pdf,

www.me.gov.ar/eyc/publicaciones/pdf/modulo_3.pdf,

www.me.gov.ar/eyc/publicaciones/pdf/modulo_4.pdf

Campus Compact National Center for Community Colleges:

www.compact.org/resources/SLres-definitions.html

National and Community Service Trust Act de 1993:

www.learnandserve.org

NSLC (National Service Learning Clearinghouse):

www.servicelearning.org

The Grandmaker Forum on Community and National Service (GFCNS), Profiles of Success: Engaging Young People's Hearts and Minds Through Service-Learning: www.gfcns.org

9. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

En el primer capítulo, en el apartado sobre educación para el desarrollo de competencias, se ha expuesto el caso de un muchacho al que, después de ganar un concurso sobre educación cívica, se le detuvo por romper los cristales de los escaparates de la gran avenida. Este ejemplo ilustra claramente que con una evaluación de papel y lápiz no es suficiente en EpC.

Hay que dejar de lado la ingenuidad de pensar que en el sistema educativo se enseñan unos contenidos que se consideran importantes y después se evalúan. La cosa no funciona así. Primero se averigua qué es lo que se va a evaluar, por ejemplo lo que entra

en la selectividad, y se organiza la enseñanza para superar esta evaluación. Lo que no se evalúa no está en el currículum. Esta es una visión realista: lo que es; no lo que debería ser.

Las investigaciones han puesto de manifiesto que muchas actividades de EpC y los contenidos impartidos están pensados para ser evaluados mediante pruebas tradicionales. Pero la evidencia es que esto no sirve para hacer realmente ciudadanos activos, comprometidos, responsables, etc. (NCLC, 2006: 17). Hay que evitar repetir este mismo error, lo cual conlleva aceptar que no todo se puede evaluar mediante pruebas de papel y lápiz.

Esta realidad obliga a tomar en consideración la evaluación de la EpC desde una perspectiva ecológica y sistémica, ligada a la realidad del contexto donde se desenvuelve el alumnado. La forma de hacer una evaluación auténtica es sobre la base de los comportamientos cívicos manifestados por el alumnado en las situaciones de la vida cotidiana.

En la mayoría de los países europeos, la evaluación de la EpC se hace de acuerdo con criterios fijados en el ámbito de la propia escuela por parte del profesorado o la dirección del centro. Algunos países, en la evaluación toman en consideración tanto los conocimientos teóricos como su comportamiento social.

Sin embargo, hay que reconocer que establecer patrones de comportamiento correcto conlleva serias dificultades y problemas metodológicos que se tendrá que afrontar en un inmediato futuro.

Por otra parte, en algunos países y centros se evalúa la puesta en práctica del programa por parte de evaluadores externos, los cuales también evalúan cómo se desarrolla el comportamiento cívico del alumnado. En algunos países esto se hace mediante evaluaciones internas y en otros con evaluaciones externas.

Como alternativas en la evaluación con posibilidades de futuro están el portafolio, la evaluación de 360 grados, la evaluación entre iguales, la observación del comportamiento, etc. La exposición de estas técnicas excede el ámbito que nos hemos impuesto en este trabajo. El lector interesado puede encontrar información en las obras específicas de evaluación educativa.

10. RESUMEN Y CONCLUSIONES

- La EpC no debe entenderse como "una asignatura más", sino que es "más que una asignatura" que implica a toda la comunidad educativa.
- Hay tres modelos de EpC: una *asignatura* de EpC; *integración curricular* de los contenidos en otras materias (Ciencias Sociales, Historia, Filosofía, Ética), y *transversalidad*: implica a todo el profesorado de todas las materias.
- La transversalidad sería la opción más deseable, pero la evidencia demuestra que no funciona. Por tanto hay que buscar otras alternativas que dinamicen todos los recursos disponibles. La Administración pública ha propuesto un enfoque curricular (una asignatura de EpC).
- Establecer una asignatura de EpC es una buena opción, pero insuficiente. Debe complementarse con las otras: integración de contenidos en otras asignaturas (Historia, Ciencias Sociales, Filosofía) y transversalidad en la medida de lo posible. La dificultad está en la coordinación de los elementos implicados.
- La metodología didáctica de la EpC no puede ser la habitual de las materias académicas ordinarias, centradas generalmente en la "toma de apuntes" para preparar exámenes de lápiz y papel. Debe incluir dinámicas diversas (dinámicas de grupo, simulaciones, *role playing*, psicodrama, etc.) diseñadas para la adquisición de competencias.

- Esto implica, entre otros aspectos, desarrollar una cultura escolar más participativa y la conexión de la educación con la comunidad.
- El aprendizaje de servicio ha demostrado ser un buen recurso, ya que proporciona a los estudiantes la oportunidad de aplicar lo que aprenden. Es una especie de mezcla de prácticas en empresa y voluntariado. Pero tiene ventajas sobre ambos. Son prácticas de servicio social, pero conectadas con la escuela.
- La evaluación de las competencias adquiridas no puede limitarse a las pruebas de lápiz y papel, sino que deben contemplar nuevas estrategias como la observación del comportamiento en situaciones reales, el portafolio, el *feedback* de 360 grados, etc.

La educación para la convivencia

Si la Educación para la Ciudadanía (EpC) se propone la convivencia, hay que recurrir a las investigaciones y programas sobre educación para la convivencia para conocer lo que puede ser efectivo. Conviene tener en cuenta que la violencia es una de las dificultades para la convivencia. La complejidad de la violencia exige un enfoque sistémico en el cual participen un conjunto de elementos (profesorado, alumnado, familia, sociedad). La mejor forma de intervenir es mediante programas contextualizados, abiertos y flexibles. Se trata de una intervención intencional, planificada y sistemática que se desmarca de la educación ocasional e improvisada. En este capítulo se revisan diversos programas, de donde se deducen aplicaciones para la práctica de la EpC.

1. LA CONVIVENCIA COMO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La convivencia es el objetivo esencial de la EpC. Por esto merece la pena analizar qué se entiende por convivencia y qué propuestas se han ido elaborando para potenciarla.

A convivir se aprende. Dicho de otra forma: hay que aprender a convivir. La convivencia exige una serie de competencias personales y sociales que no vienen dadas por la naturaleza, sino que hay que adquirirlas a través de la educación. Entre ellas están el respeto, escuchar, diálogo, empatía, asertividad, negociación, regulación emocional (sobre todo en situaciones de conflicto), mantener la calma, responsabilidad, solidaridad, criterios éticos, etc. Entre los problemas que afectan a la convivencia escolar están las relaciones conflictivas entre profesores y alumnos (disrupción); violencia entre iguales (*bullying*); violencia inespecífica (alboroto,

desorden, ruido, interrupción); violencia de origen racista o xenófobo; violencia de género, etc. Es decir, la violencia es el gran obstáculo para la convivencia.

La convivencia escolar es un reflejo de la convivencia ciudadana. La forma con que el alumnado percibe la convivencia escolar genera modelos de comportamiento que se transfieren a la convivencia ciudadana. Por esto, la EpC debe tener unas implicaciones directas e inmediatas en la convivencia escolar.

2. EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA: UN ENFOQUE SISTÉMICO

Uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales es aprender a vivir juntos (Delors, 1996). Aprender a convivir con los demás es una finalidad esencial de la educación. Esto parece tan lógico que no haría falta insistir en ello. Sin embargo, la convivencia en las aulas dista mucho de ser lo que sería de desear. Se suceden las situaciones de conflicto, indisciplina, acoso, comportamientos disruptivos, peleas, violencia diversa, etc. Podríamos aportar datos sobre la situación actual, pero no vamos a extendernos sobre este punto, ya que, en general, es de dominio público, dado que aparece periódicamente en la prensa diaria. Interpretamos las dificultades en la convivencia como una necesidad insuficientemente satisfecha y sobre la cual merece la pena insistir en propuestas, proyectos y programas que mejoren la situación actual, desde la perspectiva de la EpC.

La EpC tiene como finalidad la convivencia en democracia. Una de las dificultades para la convivencia es la violencia. La evidencia y las investigaciones han puesto de manifiesto que la mejor forma de prevenir la violencia es educar para la convivencia (Ortega Ruiz, 2000).

Tenemos, por lo tanto, tres elementos clave (ciudadanía, convivencia y prevención de la violencia) que están interrelacionados. Cada uno de ellos da origen a programas educativos distintos, pero conviene tener presente que la coordinación entre ellos puede contribuir al efecto sinergia; de hecho, los contenidos de ambos programas tienen muchos elementos en común. Por ejemplo, muchas propuestas, publicaciones y webs tratan sobre convivencia y prevención de la violencia; véase, por ejemplo, los materiales de la página de convivencia del MEC: <http://convivencia.mec.es/sgc/materiales.php>.

En este trabajo se toma en consideración cada uno de estos tres elementos en apartados separados. Pero es importante señalar que se han redactado desde una perspectiva de interrelación tan íntima que es difícil distinguir cuando se hace EpC, educación para la convivencia o prevención de la violencia. Desde nuestra perspectiva, se debería incluir la educación para la convivencia y la prevención de la violencia en la EpC, habida cuenta de las perspectivas futuras de la EpC. Esta es la tesis de este trabajo.

Las propuestas de intervención en educación para la convivencia pueden ser múltiples. En este trabajo nos centramos exclusivamente en la promoción de la convivencia y la prevención de los problemas que la afectan negativamente (dificultades de convivencia, conflictividad, *bullying*, violencia, etc.).

Los problemas de convivencia, una vez que se han producido, inducen a imponer castigos, sanciones, expulsiones y otras medidas represivas. La evidencia ha puesto de manifiesto que son las soluciones de carácter inclusivo, basadas en la restauración del daño causado con tareas al servicio de la comunidad, las que se muestran más eficaces. Consideramos que la mejor intervención es la prevención y en ello centramos nuestra atención. En este trabajo

no entramos en el tratamiento de la violencia una vez que ya se ha producido. Nos centramos en la prevención.

Los programas para la convivencia deben enfocarse al desarrollo de competencias: competencia social, interrelaciones personales, saber escuchar, diálogo, comunicación efectiva, prevención y resolución positiva de conflictos, escucha empática, regulación de la impulsividad, respeto y tolerancia, asertividad, responsabilidad por las propias acciones, comprensión solidaria del mundo, estrategias de mediación, aprender a pensar, etc.

Esto se consigue mejor a través de programas comprensivos que incluyen educación emocional, educación en valores, educación moral, educación para la paz, aprender a pensar, etc.

Muchos de estos programas encajan perfectamente con el PAT (Plan de Acción Tutorial). La tutoría constituye un elemento fundamental para la promoción y mejora del clima escolar y de la convivencia. La tutoría eficiente se realiza a múltiples niveles: grupal, personalizada y con las familias. La buena coordinación entre el PAT y la EpC es una condición esencial para potenciar la convivencia.

Relacionado con la convivencia está la mediación escolar. Los programas de mediación escolar son instrumentos eficaces para la resolución de los conflictos. Se dispone de una extensa bibliografía sobre mediación escolar de utilidad para profundizar sobre el tema, de donde se derivan aplicaciones para la práctica.

Atender adecuadamente la diversidad previene la disrupción en clase. Por tanto, la atención a la diversidad, que es un aspecto esencial de los planteamientos educativos actuales, es otro elemento facilitador de la convivencia.

Para poderse implicar en temas de convivencia desde la perspectiva del desarrollo de competencias, se requiere la formación inicial y

continua del profesorado, de acuerdo con las necesidades del alumnado. Las instituciones implicadas en la formación del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria, deberían incorporar programas de formación sobre las temáticas que se apuntan en este trabajo. Respecto a la formación continua, los planes de formación deben incluir programas destinados a favorecer la convivencia en los centros educativos. La elaboración de "guías de buenas prácticas" y materiales de apoyo a los centros puede contribuir a la puesta en práctica de esta formación.

La participación de las familias, a través de las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado), es otro elemento indispensable de la convivencia en los centros educativos. El clima de convivencia en el seno de la familia tiene una gran influencia en los esquemas de comportamiento del alumno en clase. Si en la familia la convivencia es difícil o se respira un clima de violencia, hará difícil la convivencia en el centro educativo. Por esto es necesario trabajar con las familias a través de crear un "espacio familiar" que posibilite la organización efectiva de charlas, conferencias, programas de formación, talleres, etc., encaminadas al desarrollo de competencias en los padres. Esta es una forma de que se transmitan a los hijos a través del modelado.

También es necesaria la implicación de la Inspección educativa, teniendo en cuenta que entre las funciones prioritarias asignadas a la Inspección está la de "garantizar el respeto a los derechos y el cumplimiento de los deberes de los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo en los centros la consecución de un clima de cooperación, de participación, de convivencia, de tolerancia y de no discriminación, para contribuir con ello a la mejora del sistema educativo y la calidad de enseñanza". Si desde la Inspección se manifiesta un claro apoyo a los programas preventivos, el

profesorado y la dirección de los centros educativos se sienten respaldados y motivados para poner en práctica programas de convivencia.

3. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

En este trabajo se procura aportar recursos útiles al profesorado para la gestión de la convivencia en los centros educativos y para la ciudadanía. En nuestra intención está el difundir los resultados de las investigaciones y las propuestas prácticas que de ellas se derivan. No podemos repetir todo lo que se ha dicho sobre el tema, que ha sido mucho. Tampoco podemos limitarnos a remitir a la bibliografía disponible, que a veces es difícil de localizar, está en inglés y otras lenguas, o simplemente es inaccesible para muchos lectores. Por esto hemos buscado información de utilidad que sea accesible desde la web. Un ejemplo es la obra *Los problemas de convivencia escolar: un enfoque práctico* (AAVV, 2001) editado por la Federación de Enseñanza de CCOO y que se encuentra en la web:

<http://www.fe.ccoo.es/pdf/libros/Libroconvivencia.pdf>.

En la bibliografía que aparece al final hay materiales prácticos que son accesibles en Internet.

En ese documento se aportan datos de los problemas de convivencia en los centros educativos, se presentan resúmenes de investigaciones y se aportan interesantes propuestas de intervención para la prevención. En estas páginas utilizamos algunos de los datos del documento antes citado (AAVV, 2001), cuya lectura recomendamos al lector interesado. En el apartado sobre lo que se puede hacer se proponen 8 puntos:

- 1) revisión de la situación del centro en cuanto a convivencia se refiere;
- 2) concienciación de la comunidad educativa ante la necesidad de una actuación educativa y una preparación ante los cambios;
- 3) adoptar medidas para la efectiva democratización de la vida en el centro con la participación de alumnado;
- 4) regulación democrática de los conflictos;
- 5) favorecer la integración de todos;
- 6) participación de la familia;
- 7) intervenciones en el currículo transmitidas con metodologías participativas;
- 8) medidas de coordinación con comunidades autónomas, ayuntamientos, ONGs y otras entidades de carácter social y educativo.

Con la intención de contribuir a la convivencia en los centros educativos se han elaborado una serie de programas. En las páginas siguientes se comentan algunos de estos programas, a título ilustrativo, de lo que se pueden considerar como modelos de "buena práctica" en educación para la convivencia. En la presentación de cada uno de ellos, la exposición se limita a unas pinceladas, procurando no repetir lo que ya se haya dicho en programas anteriores; se remite a la bibliografía específica para obtener una información precisa.

4. PROGRAMA DE CONVIVENCIA Y MEDIACIÓN ESCOLAR

El programa de convivencia y mediación escolar del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, cuyo responsable es

Pere Led, tiene su origen en el programa de Mediación Penal Juvenil y reparación de la víctima, que se inició en 1990 en el Departament de Justicia de la misma Generalitat de Catalunya, y en el Programa de Competencia Social de Manuel Segura, que se ha difundido por Cataluña con notable éxito.

Este programa gira en torno a tres ejes fundamentales: la identidad personal, la relación y comunicación con los otros y la comprensión solidaria del mundo. Pretende reforzar las buenas prácticas de convivencia y proponer alternativas que las dinamicen, siempre desde la potenciación de la acción tutorial.

El programa tiene tres objetivos fundamentales: formar para la convivencia, prevenir conductas problemáticas e intervenir frente a los conflictos.

Incluye un conjunto de programas: educación emocional, educación en valores y para la paz, aprender a pensar (filosofía para niños), competencia social, mediación escolar. El programa se propone potenciar la acción tutorial, la detección y evitación de malos tratos entre el alumnado y la puesta en práctica de mecanismos de mediación escolar.

En el documento publicado por la Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2003), se puede observar como las propuestas pedagógicas consisten, básicamente, en:

- a)** competencia social, con habilidades cognitivas y crecimiento moral;
- b)** mediación escolar;
- c)** prevención de conductas problemáticas;
- d)** intervención frente al conflicto.

Para más detalles se puede consultar:
<http://www.gencat.net/educacio/depart/convivencia.htm>

5. PROYECTO ATLÁNTIDA

El Proyecto Atlántida es una propuesta de autorrevisión de la convivencia y la disciplina en los centros educativos con la intención de detectar las ideas previas que sobre el tema tiene la comunidad educativa. Para ello se utiliza un cuestionario que tiene el propósito de servir de instrumento para la participación democrática de la comunidad educativa, a partir de la cual se llegue a una apropiación de las evidencias por parte de los implicados. Esto se consigue a través de la construcción compartida de la realidad. De esta forma se han identificado las siguientes categorías de problemas y conflictos de convivencia (Torrego y Moreno, 1999; AAVV, 2001):

1) Comportamiento antisocial de alumnos.

- a)** Disrupción en las aulas.
- b)** Indisciplina (insultos, malas contestaciones, falta de respeto, horarios, materiales, espacios comunes).
- c)** Violencia psicológica (conductas intimidatorias; *bullying*).
- d)** Vandalismo (daños materiales).
- e)** Violencia física (agresiones, extorsión, armas, violencia física contra sí mismo).
- f)** Acoso sexual.
- g)** Absentismo y deserción escolar.
- h)** Fraude-corrupción (copiar, plagio, tráfico de influencias, etc.).

2) Problemas de seguridad en el centro educativo (conductas protagonizadas por cualquier miembro de la comunidad

educativa o incluso fuera de ella).

a) Delitos (delincuencia, predelinuencia) cometidos en el contexto del centro escolar.

b) Delitos-problemas de seguridad- realizados por sujetos ajenos al centro procedentes del entorno más próximo (bandas).

c) Conciencia individual o colectiva de inseguridad en el centro; clima de inseguridad.

3) Violencia de la escuela ejercida hacia y sufrida por el alumnado.

a) Maltrato de profesores a alumnos (físico o psicológico).

b) Injusticia intrínseca del sistema y de la institución (margina, estigmatiza, condena al fracaso). Violencia simbólica.

4) Conflictos entre adultos (en los que los alumnos suelen jugar el papel de rehén de unos o de otros).

a) Conflictos entre familias y profesores.

b) Conflictos entre profesores entre sí.

c) Conflictos entre familias entre sí.

d) Conflictos entre profesores y/o familias y personal no docente del centro.

6. EDUCACIÓN PARA LA TOLERANCIA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LOS JÓVENES

Los Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia han sido elaborados por Díaz-Aguado (1998) y publicados en cuatro tomos por parte de Instituto de la Juventud, del anterior

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Se estructuran en torno a siete unidades temáticas, que comienzan por sus tres componentes básicos (el racismo y la intolerancia, la violencia, los jóvenes), continúan con temas interculturales (el pueblo gitano, inmigrantes y refugiados) y terminan con una perspectiva universal (los derechos humanos, la democracia).

Según este programa, para prevenir la violencia desde la escuela conviene: adecuar la educación a las características evolutivas de la adolescencia; favorecer la integración en el sistema escolar; distribuir las oportunidades de protagonismo; orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos, afectivos y de comportamiento; enseñar a detectar y combatir los problemas que conducen a la violencia; educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos; desarrollar la democracia escolar.

Pueden contribuir a prevenir la violencia: discusiones y debates entre compañeros divididos en grupos heterogéneos; experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo; experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos; experiencias de democracia participativa.

7. APRENDER A SER PERSONAS Y A CONVIVIR

Bajo este epígrafe nos referimos al programa Aprender a ser personas y a convivir (Trianes y Fernández-Figarés, 2001) y al programa Educación y competencia social (Trianes, 1996). Recogemos otros datos de Trianes (2000) y AAVV (2001).

Estos programas subrayan la importancia de las relaciones interpersonales en la educación escolar, lo cual significa que para educar para la convivencia es necesario adquirir competencias sociales, que está relacionado con desarrollo moral y autoconcepto. Dentro de las competencias sociales se incluyen: solución

constructiva de problemas interpersonales, negociación, trabajo cooperativo y comportamiento prosocial.

Estos programas tratan temas como la indisciplina y el *bullying*. La indisciplina es un problema de convivencia, típicamente percibido por el profesorado. A menudo está motivada por alumnos concretos, inadaptados escolarmente, a los que no interesa el aprendizaje escolar y buscan otro tipo de actividad disruptiva.

En cuanto a los procedimientos para educar comportamientos socialmente hábiles se proponen: participación en la definición y control de las normas de clase (promover conciencia de la necesidad de las normas y la justicia para la vida en grupo, promover sentimientos de participación y responsabilidad); mediación en conflictos interpersonales; negociación; aprendizaje cooperativo; voluntariado inducido.

El programa Educación social y afectiva (Trianes, 1996) para Primaria se estructura en tres módulos:

- 1)** participación en la definición de las normas de convivencia;
- 2)** asertividad, negociación, solución de problemas interpersonales;
- 3)** entorno cooperativo, habilidades de ayuda y cooperación.

El programa Aprender a ser persona y convivir (Trianes y Fernández-Figares, 2001) para Secundaria tiene cuatro partes:

- 1)** del individuo al grupo;
- 2)** cooperación y convivencia;
- 3)** mejora de la convivencia;
- 4)** participación en la comunidad.

8. EL PROYECTO SAVE

El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) se desarrolló entre 1995 y 1999 en 26 centros de Primaria y Secundaria y afectó a unos cinco mil escolares. De este proyecto deriva el proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), que se inicia en 1996.

A partir de las investigaciones con el programa SAVE y ANDAVE, se han realizado una serie de publicaciones que contienen muchas orientaciones prácticas para la educación de la convivencia y prevención de la violencia (AAVV, 2001; Ortega, 2000; Ortega y del Rey, 2003) que vamos a comentar brevemente.

Consiste en un modelo abierto, ecológico y comprensivo para la prevención de la violencia entre iguales (*bullying*), con la implicación de los docentes, que pone en funcionamiento una serie de medidas encaminadas a cambiar el clima de relaciones interpersonales para crear un escenario en el que se rechace el abuso de la prepotencia y los malos tratos, al tiempo que se estimula la cooperación y la solidaridad. Se abordan el sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos que están detrás de la violencia.

Los problemas de convivencia en la escuela deben abordarse desde un planteamiento ecológico que incluya el análisis de un conjunto de elementos como la desmotivación para el estudio, la conflictividad escolar, la disciplina, etc.

La alfabetización emocional es un aspecto esencial para la convivencia y la prevención de la violencia.

El concepto de programa cerrado y estructurado encaja mal con el SAVE. Se trata más bien de un enfoque abierto que debe contextualizarse y rediseñarse en cada centro. Por eso se dan unas orientaciones para diseñar un programa de educación para un centro concreto: análisis del contexto, evaluación de necesidades, priorizar la intervención, planificación y diseño de las acciones,

secuenciación y desarrollo de las actividades, evaluar para estimular el progreso, difundir la experiencia a través de un informe.

Para poder realizar todo esto se requiere formación del profesorado, que incluya, entre otros, contenidos como: qué es la violencia, cuándo surge y cómo se genera; qué es y cómo entrenarse en alfabetización emocional; vínculos afectivos, hábitos, actitudes y valores; programas de intervención; estrategias de prevención; habilidades sociales; empatía; asertividad; mediación; optimización del clima social de centro, etc.

Una vez que el profesorado ha sido formado, conviene continuar con un seminario permanente ligado al desarrollo del programa. Se trata de una estrategia de formación en centros para potenciar la optimización de la puesta en práctica del programa. Este seminario puede ser realizado por los docentes del centro; pero si pueden contar con un experto externo, les puede ser de gran ayuda.

El programa SAVE se fundamenta en dos unidades de análisis: los planos de convivencia y la actividad escolar. De esto derivan una serie de propuestas como la gestión democrática de la convivencia, el trabajo en grupo cooperativo, educar sentimientos, actitudes y valores, etc.

Las investigaciones evaluativas sobre el programa SAVE han demostrado que es beneficioso para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En concreto se ha observado una reducción en el número de escolares implicados en actos de violencia, una mejora en las relaciones interpersonales, una disminución en la percepción de ser víctima, un cambio de actitudes ante los malos tratos, una percepción positiva y aprecio de las innovaciones por parte del alumnado, etc.

Como señala Rosario Ortega (AAVV, 2001: 118), "las escuelas españolas han desarrollado una tradición educativa muy académica

que ha dejado de lado la atención a aspectos del desarrollo social e ignorando, casi totalmente, el valor del desarrollo emocional y afectivo. Las relaciones interpersonales y los conflictos que dentro de ellas surgen (...) no han tenido cabida en el formalista y poco sensible sistema educativo español". Para superar esta situación, sería de desear que con la asignatura de EpC se tomaran en consideración las propuestas innovadoras de los programas de convivencia.

9. LA PENTACIDAD

La Pentacidad es un programa de autorregulación de la convivencia que implica al alumnado, profesorado, familias y organismos sociales y políticos. Ha sido coordinado por Salas y Serrano (2000)

La Pentacidad se refiere a los cinco ámbitos de la persona: mente, cuerpo, emocionalidad, identidad y contexto social. La persona es un todo interrelacionado y cuando alguno de estos cinco componentes se siente mal, toda la persona se siente mal y reacciona en consecuencia. En el programa se trabaja la resolución de conflictos, el trabajo cooperativo, la autorregulación, los sentimientos de culpa, el perdón, etc.

Los centros educativos habitualmente organizan una convivencia heterónoma; es decir, sobre la base de unas normas impuestas "desde fuera", desde la autoridad externa a la persona que impone sus valores. Supone una relación de dominio-sumisión. Las reglas de la convivencia vienen impuestas desde fuera por parte de quien ejerce el poder. Se establecen relaciones verticales basadas en el autoritarismo. El incumplimiento de las normas implica sanciones y castigos que vienen desde fuera. Hay un poder establecido que impone sus normas, ante el cual reacciona el "pueblo oprimido" que reclama "sus derechos". Estas reivindicaciones no siempre encuentran el canal adecuado. A veces se manifiesta de forma

violenta. La violencia muchas veces se origina a partir de los conflictos de poder.

Para potenciar una auténtica convivencia y prevenir la violencia hay que pasar de las "normas de convivencia heterónomas" a unas "normas de convivencia autónoma", que surgen "desde dentro". Esto supone: responsabilidad, valores, relaciones de cooperación, respeto mutuo, reglas internas, derechos y deberes, solidaridad, reflexión, compromiso.

A veces, la persona tiene actitudes negativas. Una actitud negativa expresa la interiorización de un "amor negativo", que conduce a una secuencia de emociones negativas: miedo, dolor, culpa, rabia y venganza. El tratamiento de estas actitudes desde el castigo todavía las refuerza más. Mientras que el reconocimiento de la actitud negativa, así como un correcto tratamiento de la misma, desde la desculpabilización, puede llevarnos a hacernos responsables de nuestros actos. Esto supone tomar las riendas de nuestra propia vida, independientemente de la aprobación o no de las demás personas. Se realiza así, un proceso de "cambio actitudinal positivo".

Un ejemplo de ejercicio práctico es el siguiente. Se coloca en un lugar visible un dibujo que representa una actitud, acompañado de una frase. Cada semana se trabaja una actitud y se conservan los dibujos para enseñarlos en el momento necesario. Se trabajan las actitudes, los sentimientos asociados, y a través del diálogo progresivamente se van cambiando las actitudes negativas en positivas (AAVV, 2001).

10. CONVIVIR ES VIVIR

El programa Convivir surge en 1996 en la Comunidad de Madrid. El objetivo prioritario es la mejora de clima de convivencia en los centros escolares. Incluye actividades de formación del alumnado,

profesorado y familias. Los contenidos se refieren a: fomento de los valores de convivencia, tolerancia, respeto mutuo, etc. El programa cuenta con una dimensión europea (Carbonell, Peña, Buñuel, Cristóbal, Freijo, Sánchez y Steen, 1999; AAVV, 2001).

Entre los aspectos en los que incide el plan de actuación están: estrategias de implicación de la comunidad educativa, actuaciones curriculares (integración en el currículum de aspectos sobre la educación para la convivencia), actualización del Reglamento de Régimen Interno (RRI), actividades extraescolares complementarias, evaluación.

Un aspecto fundamental es la figura del coordinador del programa, que tiene las siguientes funciones:

- coordinarse con los miembros de la comunidad educativa y con los servicios de apoyo externo;
- dinamizar, poner en marcha y
- evaluar las actuaciones del programa.

Para ello se le libera de unas horas de docencia a la semana.

Las actividades de formación dirigidas al profesorado incluyen contenidos como: fundamentación teórica (conceptos básicos sobre educación para la convivencia); características de la etapa evolutiva; ámbitos de actuación (desarrollo curricular, organización y participación del centro, relaciones con la familia y con la comunidad); métodos e instrumentos de recogida de información; metodología para llegar a acuerdos y toma de decisiones; educación en valores; temas transversales; trabajo cooperativo; aprendizaje entre iguales; comunicación interpersonal; habilidades sociales; asertividad; autoconcepto; resolución de conflictos, etc.

11. CLIMA ESCOLAR

Un aspecto importante para la convivencia es el clima escolar. Cuando se habla de clima escolar se refiere a una dimensión emocional que caracteriza muchos aspectos de la dinámica de clase y las relaciones interpersonales. La evidencia de las investigaciones sobre el tema han puesto de manifiesto que el rendimiento académico sólo es posible cuando hay un clima emocional favorable al aprendizaje. Esto implica a las relaciones entre alumnado y profesorado y entre los compañeros de clase.

El clima escolar es una cualidad, relativamente estable, que es vivida por los integrantes a través del trabajo, las interacciones y las características físicas del espacio. El clima escolar permite distinguir un centro de otro, ya que imprime un determinado estilo y condiciona los procesos y los resultados (Bisquerra y Martínez, 1998: 12). Conviene distinguir entre diversos niveles de clima escolar:

Clima escolar: Se refiere a los diversos climas emocionales que pueden darse en una institución educativa. Incluye el clima de centro y el clima de aula. El clima escolar es el resultado de la interacción de una serie de factores: variables del alumnado, profesorado, PAS, padres, madres, materias, metodología, aulario, espacios del centro, etc.

Clima de centro: es el que se genera en toda la institución escolar y está condicionado principalmente por la dirección, el profesorado, el alumnado, otros posibles agentes y el entorno físico del centro. Este clima afecta a todos los colectivos del centro. El clima de centro focaliza la atención de la dirección del centro.

Clima de aula: se trata del clima que se genera en el aula como consecuencia de la interacción entre el profesorado y el alumnado dentro del espacio del aula. Este clima incide en los procesos educativos y en el rendimiento académico. El clima de aula está

afectado por el profesor, la materia, la metodología, el espacio, etc. Desde el punto de vista de la tutoría es el clima de aula el que interesa principalmente.

El clima de aula, también denominado clima de clase, integra las relaciones interpersonales, implicación en las tareas, distribución de roles, estimulación, facilitación, limitación de comportamientos, etc. El orientador, a través de la consulta con profesores y tutores, puede ayudar y ofrecer sugerencias de cara al establecimiento de un buen clima de clase. Esto es esencial para el éxito del desarrollo de estrategias de aprendizaje a través de la práctica en clase. Para más detalles se puede consultar a Gómez *et al.* (1990) y Zabalza (1987: 276-280) entre otros.

La preocupación por el clima escolar entronca con el interés propio de la comunidad educativa por la mejora y el progreso del alumnado, así como por las condiciones ambientales y emocionales en las que se produce este desarrollo. Se ha constatado que la mejora en el clima escolar produce mejoras significativas en los resultados académicos.

El clima se configura como una estructura multidimensional donde aparecen tres grandes factores o macro dimensiones (Moos, 1987):

Relación: el clima se crea cuando hay relación entre las personas. Si no hay interrelaciones personales no hay clima emocional.

Desarrollo: el clima escolar ha de ser educativo y por tanto debe favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Mantenimiento y cambio: el clima debe poderse mantener; pero a la vez ha de propiciar los cambios oportunos para que la institución escolar se adapte a las nuevas realidades sociales y evolucione en un proceso de optimización permanente.

Estas macrodimensiones se pueden dividir en microdimensiones. La tabla siguiente expone una posible estructura (Bisquerra y Martínez,

1998: 14).

Clima de aula	
Macrodimensiones	Microdimensiones
Relación	Involucración
	Cohesión y apoyo de iguales
	Apoyo a los estudiantes
	Involucración del PAS
	Involucración / relaciones con los padres
	Comunicación
	Participación de los alumnos
	Apoyo del profesor
Desarrollo	Autonomía
	Orientación a la tarea
	Orden y organización
	Interés profesional
	Moral docente
	Desarrollo profesional
Mantenimiento y cambio	Claridad de normas
	Control
	Innovación
	Entorno físico
	Toma de decisiones participativa
	Liderazgo del equipo directivo
	Orden en las clases

Los centros educativos deben tomar conciencia de la importancia y necesidad de crear un clima escolar positivo, tanto para facilitar el aprendizaje como para la convivencia. Todo el profesorado puede jugar un papel en la mejora del clima de aula. Esta mejora implica conocer la percepción que tienen los integrantes del clima de aula actual, identificar qué aspectos son más o menos valorados y establecer compromisos y actividades que permitan evolucionar favorablemente.

Hay programas para la mejora del clima de centro y del clima de aula que en general se proponen la mejora de la convivencia. Estos programas pueden aportar sugerencias para la EpC. A continuación se presentan un conjunto de propuestas para la mejora del clima de aula basadas en estos programas (Bisquerra y Martínez, 1998: 86-99).

Llevar a la práctica propuestas de mejora que sean significativas y duraderas debe ser un trabajo en equipo. El tutor puede ser el dinamizador. Pero debe contar con todo el profesorado, o como mínimo un grupo de implicados. También se puede pedir la colaboración del Departamento de Orientación.

Las propuestas que se exponen a continuación no son las únicas posibles, sino unos pocos ejemplos ilustrativos y sugerentes. Por otra parte, no todas las propuestas que se presentan son apropiadas para todas las aulas. El tutor puede aprovechar lo que sigue como sugerencia para proceder a un programa de mejora contextualizado a su propia aula.

Dimensión de relación

1. Para mejorar la involucración

- Relacionar los contenidos con las experiencias previas del alumnado.
- Procurar que el grupo clase tome decisiones sobre aspectos que les afectan.
- Resolución positiva de los conflictos.
- Establecer canales de diálogo permanente entre tutor y alumnos (horarios, lugar).

2. Para mejorar la cohesión entre iguales

- Realizar trabajos en grupo.

- Variar la composición de los grupos a lo largo del curso.
- Propiciar actividades que impliquen el apoyo mutuo entre los estudiantes.

Dimensión de desarrollo

1. Para mejorar el apoyo del profesor

- Mostrarse asequible a los alumnos.
- Comentar con el alumnado las soluciones a los problemas detectados en clase.
- Procurar que en clase intervenga todo el alumnado y no sólo los habituales.
- Proporcionar apoyo a los alumnos que presentan mayores dificultades.
- Valorar los intentos y el esfuerzo del alumnado y no sólo los resultados.

2. Para mejorar el orden y la organización

- Preparar la sesión de tutoría con antelación y reducir al máximo la improvisación.
- Controlar la metodología, las actividades, los recursos y la temporalización.

Dimensión de mantenimiento y cambio

1. Para mejorar la claridad de las normas

- Buscar el compromiso del alumnado en la definición de las normas básicas.
- Explicitar las normas que deben cumplirse.

- Justificar las razones por las cuales deben cumplirse las normas.
- Explicar las consecuencias de no cumplir las normas.
- Considerar las normas como el medio para garantizar el funcionamiento de la clase.
- Considerar las normas no como un fin en sí mismo, sino como un medio para la convivencia.
- Procurar no establecer más normas que las estrictamente necesarias.
- Aplicar las normas de una manera clara, estable y equitativa, evitando la arbitrariedad y la excesiva discrecionalidad.

2. Para mejorar el ambiente físico

- Buscar propuestas para mejorar la distribución del mobiliario del aula.
- Facilitar que el alumnado pueda utilizar tableros de anuncios en el aula.
- Explicitar que el espacio es patrimonio del que lo utiliza.
- Promover que el alumnado sienta como suyo el espacio educativo.

Más propuestas y sugerencias sobre la mejora del clima emocional de centro se pueden encontrar en las obras de Gómez, Mir y Serrats (1991), Martínez Muñoz (1996, 2001), y Silva Vázquez (1996).

Bibliografía específica sobre clima escolar

Bisquerra, R., y Martínez, M. (1998). *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Gómez, M. T., Mir, V., y Serrats, M. G. (1991). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid: Narcea.

Martínez Muñoz, M. (1996). "El clima de clase". En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Martínez Muñoz, M. (2001). "Programa de orientación del clima de clase". En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Moos, R. H. (1987). *Evaluating educational environments*. Londres: Jossey Bass.

Silva Vázquez, M. (1996). *El clima en las organizaciones*. Barcelona: EUB.

12. RESUMEN Y CONCLUSIONES

- Uno de los aspectos esenciales de la EpC es la convivencia en democracia.
- Se han desarrollado programas diversos de educación para la convivencia que pueden aportar elementos de gran utilidad en la EpC.
- Prácticamente todos los programas para la convivencia incluyen entre sus contenidos nucleares: competencia social, solución de conflictos, prevención de la violencia y educación emocional.
- Estos programas han sido diseñados, dinamizados y evaluados principalmente por parte de profesionales de las ciencias psicopedagógicas (Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía) con la participación del profesorado y el patrocinio de la Administración pública.
- Gran parte de estos programas están directamente relacionados con la tutoría y la orientación, de tal forma que se imparten en la hora de tutoría y son dinamizados por el Departamento de orientación. De hecho, la convivencia en los centros educativos está

muy relacionada con la tutoría y la orientación. Esto debería tenerse presente en lo que respecta a la EpC.

- Se les denomina programas de convivencia, pero un análisis del contenido permite entrever claramente que se podrían denominar programas de prevención de la violencia. Véase, por ejemplo, AAVV (2001), Generalitat de Catalunya (2003), Ortega Ruiz (2000), entre muchos otros. De hecho, ambos tipos de programas tienden a coincidir en sus contenidos.
- Conviene señalar que al hablar de convivencia se pone el énfasis en el aspecto positivo, mientras que al hablar de violencia, el énfasis está en el aspecto negativo. Podríamos decir que es más políticamente correcta la convivencia que la violencia. Tal vez por esto, muchos programas que en el fondo son de prevención de la violencia se denominan de convivencia.
- Un aspecto importante de la convivencia es el cumplimiento de las normas. Lo cual conlleva al conocimiento de derechos y deberes, sanciones en caso de incumplimiento, etc. El comportamiento disruptivo, los malos tratos, el *bullying* y en último término las diversas formas de violencia son las formas más habituales de incumplimiento de las normas que dificultan la convivencia.
- Los programas para la prevención de la violencia, a los cuales se dedica el capítulo siguiente, y los programas para la convivencia son complementarios y se retroalimentan mutuamente.
- Un aspecto importante de la convivencia es el clima escolar. La mejora del clima escolar favorece la convivencia.
- En síntesis, los programas para la educación de la convivencia tienen unos contenidos que se pueden incluir dentro de la EpC. Sería sensato que en el diseño y aplicación de esta asignatura se incluyeran las aportaciones que se han hecho desde los programas para la convivencia.

Prevención de la violencia

La principal dificultad para la convivencia es la violencia. La violencia está presente en nuestra sociedad y es un factor de preocupación de profesorado, familias, autoridades políticas, policía y sociedad en general.

Datos sobre la incidencia de la violencia se encuentran en múltiples publicaciones sobre el tema, así como marcos teóricos sobre agresividad, violencia, tipos de violencia, factores de predisposición a la violencia, etc. En este trabajo vamos a obviar estas informaciones, que ya han sido publicadas en múltiples trabajos y aparecen frecuentemente en la prensa. Nuestra intención es centrarnos en la prevención.

Los programas de educación para la convivencia y los programas para la prevención de la violencia tienen, prácticamente, los mismos contenidos: competencias sociales y emocionales, resolución de conflictos, empatía, respeto a la diversidad intercultural, aprendizaje cooperativo, etc.

Los resultados de la investigación científica sobre el tema permiten afirmar que se puede intervenir de forma efectiva para prevenir la violencia. No es fácil hacerlo y todavía se desconocen muchos de los mecanismos que se tendrían que desactivar para ser más eficientes en la prevención. Pero algo se sabe sobre lo que es efectivo, lo que no lo es y lo que, con buenas intenciones, puede ser perjudicial. La forma más efectiva se orienta hacia el desarrollo de competencias. De todo esto se trata en este capítulo.

1. CONCEPTO DE VIOLENCIA

Conviene distinguir entre agresividad y violencia. Tanto uno como otro pueden tener diversas concepciones y han recibido distintas

definiciones. La agresividad es consustancial al ser humano y remite a los impulsos defensivos para salvaguardar la propia existencia. Ciertas emociones, como la ira o la rabia, pueden activar el comportamiento agresivo.

Violencia es una agresión física contra la integridad de una persona o varias. Los efectos pueden variar desde el dolor (físico y/o emocional) hasta la muerte. Se acepta que de la agresividad no tiene por qué derivar violencia. Para ello se requiere autocontrol y regulación emocional.

Hay muchos tipos de violencia: violencia escolar, violencia juvenil, violencia entre iguales (*bullying*, *mobbing*), violencia inespecífica (alboroto, desorden, ruido, disrupción), violencia de origen racista o xenófoba, violencia de género (pareja), violencia doméstica (padres-hijos), violencia gratuita, violencia espectáculo, etc. En este capítulo nos centramos en la violencia juvenil y algunas de sus manifestaciones.

Los diversos ejemplos de violencia presentados por Tortosa (2001) nos sirven de base para la siguiente tabla.

Ejemplos de violencia				
		Destinatario		
		Individuo	Grupo	Estado
Agente	Individuo	Violencia física <i>Bullying</i> Violencia doméstica y de género Homicidio Asesinato Suicidio	Agresión racista (negros, gitanos, judíos, etc.) Asesinato en serie	Terrorismo
	Grupo	Atentado Linchamiento Pandillismo Rituales	Tribus urbanas Violencia racista Limpieza étnica Guerra civil	Terrorismo Guerrilla
	Estado	Cárcel Tortura Pena de muerte "Desaparecidos" Asesinato político	Terrorismo de Estado Genocidio Limpieza étnica	Guerra Terrorismo internacional

2. CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA JUVENIL

Se puede considerar que, en gran medida, la violencia juvenil es el reflejo de la sociedad. Como ejemplos de factores que predisponen a la violencia están la ausencia de normas claras de obligado cumplimiento en la familia, familia desestructurada, ausencia de supervisión de los padres, violencia de los padres, consumo de drogas, baja autoestima, perturbaciones emocionales, juegos violentos, presencia continua de violencia en los *mass media*, incompetencia para la regulación de la ira, actividades delictivas, etc. (Nims, 2000). No significa que uno solo de estos factores pueda inducir a la violencia (por ejemplo familia desestructurada), sino la combinación de ellos.

El ejemplo de los *mass media* es ilustrativo de la violencia en la sociedad. Lamberg (1998) escribe que un joven puede haber visto en los *mass media* 16.000 asesinatos y 20.000 actos de violencia.

Tal cantidad de exposición a actos violentos tiende a desensibilizar al espectador y favorece la identificación positiva con el agresor.

La violencia juvenil suele iniciarse en la adolescencia y suele decaer al entrar en la vida adulta. Se han identificado dos inicios en la trayectoria de violencia juvenil: en un caso se empieza antes de la pubertad, en el otro en la adolescencia. Los individuos que inician comportamientos violentos antes de la pubertad, a largo plazo suelen implicarse en comportamientos más violentos y peligrosos, suelen presentar una escalada durante la adolescencia y en muchos casos perdura en la vida adulta. La intervención en estos casos debe iniciarse cuanto antes y debe incluir a la familia.

Un número considerable de adolescentes inician conductas violentas sin que se hubieran dado signos de alerta con anterioridad. Se ha encontrado que el 30-40% de chicos de 17 años y el 15-30% de chicas de la misma edad han cometido algún acto violento (HHS, 2001). La violencia forma parte de un "estilo de vida", que incluye consumo de drogas, sexo precoz y otras conductas de riesgo. Esto justifica la importancia de la prevención en la adolescencia, la cual debe incluir intervención comunitaria.

Algunos indicadores que predisponen a comportamientos violentos, recogidos de Nims (2000), son los siguientes: reflejar ira, explosiones de ira incontrolable, lenguaje soez (tacos, echar pestes, insultos, palabrotas), amenazas cuando se está irritado, baja tolerancia a la frustración, problemas de disciplina en la escuela, consumo de drogas (tabaco, alcohol, drogas ilegales), cambios de humor significativos, depresión, no tener buenos amigos y estar al margen de los compañeros, manifestar interés por armas y explosivos, expulsiones de clase y de centro, exhibir crueldad con los animales, poca supervisión o ninguna por parte de la familia, haber observado actos de violencia en la familia, ser víctima de

abusos por parte de miembros de la familia, ser acosador de otros (*bullying*), tendencia a culpar a los demás de sus problemas, preferencia por programas de violencia en la televisión y el cine, preferencia por lecturas de materiales que tratan temas violentos (rituales, abusos), en sus escritos de texto libre expresa el lado oscuro de la vida (ira, frustración, violencia), se implica en grupos de riesgo (antisociales, delincuencia, drogas, vandalismo), intenciones o intentos de suicidio, etc.

La construcción de la identidad es un concepto clave de la EpC (EpC), ya que lo deseable para un ciudadano es que se identifique como perteneciente a un grupo, pueblo, comunidad, país, nación, Estado, etc. La construcción de la identidad personal es un proceso complejo, de carácter interno, en el cual intervienen multitud de emociones, sentimientos, experiencias y pensamientos. Se han identificado diversos tipos de identidad, que tienen una influencia importante en el pensamiento y en el comportamiento. La identidad subjetiva es el proceso de formación de la identidad como un fenómeno subjetivo. La cosmovisión que una persona tiene del mundo es un aspecto importante de su identidad. Las personas perciben sus relaciones con el mundo en función de su *Weltanschauung*. Esto afecta a la forma de sentir, actuar, pensar y definir los acontecimientos. Como consecuencia de experiencias de abusos y violencia, los niños desarrollan *identidades internas violentas* y *cosmovisiones violentas*. Sus mentes están preocupadas por pensamientos violentos y fantasías. La contemplación repetida de actos violentos, ya sean reales o en los *mass media*, puede producir una *indiferencia cruel* hacia otras personas que sufren. Como consecuencia de un cúmulo de confusiones entre la realidad en general y sus repetidas experiencias traumáticas en particular, estos niños pueden desarrollar comportamientos violentos. Estas

personas pueden aparecer externamente como pacíficas. Pero en realidad pueden sufrir ira desplazada, dependencia o desvinculación emocional y otros trastornos afectivos. Esto explica que cuando se produce algún acto de violencia extrema, por ejemplo violencia de género, se escuchan comentarios como "Nunca hubiera pensado que esa persona pudiera cometer una atrocidad como ésta". Para una prevención efectiva es importante identificar a tiempo a estas personas y proporcionarles ayuda psicoterapéutica apropiada.

Sandhu, Underwood y Sandhu (2000) analizan las características psicoculturales de los estudiantes violentos y las clasifican en emocionales, sociales, cognitivas y comportamentales. En los párrafos siguientes se hace un resumen de estas características. La construcción de la identidad, que se expone en el capítulo anterior, es un requisito para comprender la exposición que sigue.

Las *características emocionales* tienen que ver con los vínculos afectivos. Las personas deben establecer vínculos emocionales positivos con otras personas. Esto remite a la teoría el *apego* (*attachement*), según la cual las personas tienen propensión a establecer lazos afectivos fuertes con ciertas personas (Bowlby, 1989, 1993a, 1993b). La calidad de las primeras relaciones con la figura de apego que se convierte en una fuente de seguridad, confianza e intimidad (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978). Los niños internalizan las experiencias con sus progenitores, las cuales después se convierten en *prototipos* de las futuras relaciones con otras personas. La incapacidad para regular la ira es un factor importante de riesgo de violencia, que por su importancia se trata en otro capítulo. Otras características emocionales incluyen tristeza, depresión, frustraciones, falta de empatía, insensibilidad emocional (crueldad). etc. Por otra parte, las personas violentas no suelen tener miedo a nada y como consecuencia tienden a la imprudencia y

negligencia en situaciones delicadas. Todas estas características se pueden educar; de allí la importancia de lo que estamos comentando.

Dentro de las *características sociales* se encuentran la soledad, subcultura y búsqueda de poder. Con la palabra subcultura nos referimos a grupos minoritarios que mantienen ciertas creencias que pueden ser de riesgo. Por ejemplo, tribus urbanas, delincuencia, drogadictos, grupos con reglas especiales respecto al honor (por ejemplo vengar a la hermana que ha quedado embarazada), etc.

En las *características morales* hay que citar la falta de "conciencia moral". La conciencia moral es un aspecto nuclear de la personalidad que permite distinguir entre el bien el mal y como consecuencia adoptar un comportamiento cívico. La conciencia moral tiene mucho que ver con la conciencia emocional.

Por lo que respecta a las *características cognitivas* se incluyen el desarrollo cognitivo, el pensamiento paranoide, el pensamiento negativo, baja tolerancia a la frustración y el pensamiento irracional. Las personas violentas generalmente presentan un desarrollo cognitivo normal o incluso por encima, es decir, pueden tener un coeficiente intelectual superior a la normalidad. Sin embargo suelen presentar un rendimiento académico bajo, retrasos, dificultades de aprendizaje, etc. Esto es debido a la falta de motivación por el aprendizaje. Suelen rechazar la escuela y a los educadores y manifiestan comportamiento disruptivo en el aula, hostilidad y actitud desafiante. Muchas veces "hacen campana" y abandonan la escuela antes de tiempo (*drop-out*). Pueden utilizar su inteligencia en pensamientos negativos y actividades destructivas. Su creatividad es negativa. Pueden utilizarla para estafar, robar, montar explosivos, etc. La baja tolerancia a la frustración activa la ira y como consecuencia el comportamiento violento; por eso es un aspecto

importante de cara a la prevención el desarrollo de la tolerancia a la frustración.

Las *características comportamentales* incluyen consumo de alcohol, drogas, implicación en situaciones de riesgo, desafío, delincuencia, destrucción, vandalismo, desensibilización a la violencia, etc. Diversos estudios han confirmado una correlación positiva entre el consumo de sustancias y afectos negativos, entre los cuales están ira y ansiedad (Sandhu *et al.*, 2000: 29). Implicarse en situaciones de riesgo es una actividad propia de los adolescentes; pero en algunos casos el riesgo asumido es excesivo o extremo (violencia, delincuencia, comportamiento sexual de riesgo, consumo de drogas, conducción temeraria, etc.). La *desensibilización* a la violencia es el equivalente a la tolerancia a las drogas: cuando uno se expone a ello, necesita una dosis cada vez más alta.

Como conclusión se puede decir que la violencia genera violencia. Esto ha sido confirmado por las investigaciones sobre el tema. De esto deriva el principio básico de la prevención: la necesidad de proteger a los niños y a los jóvenes de la influencia destructiva de la violencia en todos los contextos (familiar, escolar, comunitario, ocio, *mass media*, etc.).

3. INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA JUVENIL

Los estudios sobre la violencia escolar señalan que, afortunadamente, en nuestro país no tiene una incidencia frecuente y realmente preocupante. Datos sobre la magnitud del problema pueden encontrarse en trabajos como el *Diagnóstico del Sistema Educativo* del INCE (1989) y el informe del Defensor del Pueblo (2000) sobre *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Todos estos trabajos aportan evidencia de la incidencia de la violencia escolar de tal forma que permite concluir que en la mayoría de centros educativos no es un

tema preocupante por su incidencia actual. Pero que conviene prestar atención de cara a la prevención, habida cuenta de la escalada que se observa en otros países.

En este sentido es importante evitar posturas catastrofistas que a veces se ponen de relieve más en función del miedo al futuro que de la situación actual. Es cierto que aparecen noticias en la prensa y publicaciones diversas que llaman la atención sobre el problema, de tal forma que la abundancia de información que ha aparecido en los últimos años puede dar la sensación de que es un tema preocupante. La evidencia señala que no es un motivo de preocupación, de momento. Pero puede serlo en el futuro si no se toman las medidas oportunas.

Para evitar que esto suceda, es indispensable invertir esfuerzos en la prevención. De lo contrario nos podríamos encontrar con una escalada de violencia escolar, tal como está sucediendo en otros países. El debate sobre la violencia escolar en este trabajo se centra exclusivamente en la prevención. No podemos esperar a que el problema sea grave para intervenir. La mejor intervención es la prevención.

Otra cosa que preocupa sobre todo al profesorado es un conjunto de comportamientos relacionados con problemas de convivencia en el aula, que se pueden agrupar bajo la denominación de comportamientos disruptivos o disrupción y que incluyen faltas de respeto, boicot permanente (al trabajo del profesor y del alumnado), falta de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes (acerca del profesor, de un compañero o de las tareas), insultos, pequeñas peleas, robos, desafíos, oposición a las normas de convivencia dentro del aula, etc. El comportamiento disruptivo tiende a coincidir con lo que habitualmente se denomina indisciplina, y constituye una especie de

"música de fondo" que está presente en muchas aulas de forma permanente (AAVV, 2001: 19). Son conductas aisladas, pero al mismo tiempo persistentes, de algunos alumnos en concreto, que distorsiona el flujo deseable de la clase y fuerzan al profesor a invertir tiempo y energías en hacer frente a estas situaciones. No se pueden considerar como violencia, pero tienen un grave efecto en la dinámica de clase y en el rendimiento académico. Son el principal motivo de resistencia del profesorado a emplear enfoques activos en la docencia, y en general a cualquier tipo de innovación educativa. Estos comportamientos son el motivo principal del *malestar docente* (Esteve, 1994). Es un tema de lógica preocupación que debe ser debidamente abordado. Siempre que sea posible desde la dimensión preventiva. La EpC puede aportar propuestas innovadoras en este sentido, ya que su objetivo es posibilitar la convivencia. En este trabajo se pretende aportar sugerencias en este sentido a través de la prevención (programas de convivencia, tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, regulación de la ira, educación emocional, etc.).

4. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES PROTECTORES

La investigación ha aportado múltiples datos sobre la magnitud de la violencia, las tendencias, la historia de la violencia a lo largo del tiempo y muchos otros datos. Pero ¿qué se sabe sobre por qué ciertas personas se implican en comportamientos violentos? ¿Por qué en las mismas condiciones unas personas adoptan comportamientos violentos y otras no?

No hay respuestas sencillas a estas preguntas. Pero la investigación ha identificado una serie de factores de riesgo y factores protectores de la violencia. Estos factores pueden ser individuales, familiares, escolares, grupales y comunitarios.

Los conceptos de factores de riesgo y factores protectores proceden de las ciencias de la salud, y en concreto de la salud pública. Un factor de riesgo es algo que aumenta la probabilidad de que una persona sufra algún daño. Un factor de protección es algo que disminuye el potencial efecto dañino de un factor de riesgo. En este trabajo, un factor de riesgo aumenta la probabilidad de que un joven se implique en comportamientos violentos. Los factores protectores amortiguan los efectos de los factores de riesgo.

Los factores de riesgo y los factores protectores no son estáticos. Las características individuales interactúan de forma compleja con las personas y condicionantes ambientales, de tal forma que en algún momento se pueden producir comportamientos violentos. El poder predictivo de estos factores depende de la edad, contexto social, circunstancias, etc. Así, por ejemplo, el consumo de drogas es un alto factor de riesgo a los 10 años, pero no lo es tanto a los 20.

Entre los factores de riesgo durante la infancia y preadolescencia destacan la impulsividad, la falta de empatía, el *locus* de control externo, implicación en comportamientos de riesgo, consumo de drogas, recibir agresiones físicas, etc. Si a estos factores negativos se les pudiera dar la vuelta y convertirlos en factores protectores el resultado sería: control de la impulsividad, empatía, *locus* de control interno, no implicarse en comportamientos de riesgo, no consumir drogas, no recibir agresiones físicas, etc.

Los factores anteriores son susceptibles de intervención de tal forma que a través de procesos educativos se pueden reconvertir los factores de riesgo en factores protectores. Pero hay otros factores de riesgo sobre los cuales no se puede actuar. Entre ellos están: ser chico, nivel socioeconómico familiar bajo, pobreza, padres antisociales, etc. Es evidente que el hecho de ser chico es un factor

de riesgo respecto a ser chica; los chicos se implican más en comportamientos violentos que las chicas.

Durante la adolescencia, la influencia de la familia queda suplantada por la de los compañeros. Entre los factores de riesgo están: vínculos débiles con los compañeros convencionales, vínculos fuertes con compañeros antisociales o delincuentes, pertenecer a una banda, implicarse en actos de delincuencia.

Los factores de riesgo no actúan por separado. A cuantos más factores de riesgo uno se expone aumenta la probabilidad de implicarse en actos violentos.

Los factores de riesgo tienen un alto poder predictivo de comportamientos violentos futuros. Esto permite identificar a "grupos de riesgo". Sin embargo, no hay ningún factor o combinación de factores que permita predecir con toda seguridad comportamientos violentos futuros.

El estilo de vida es un factor de riesgo. La violencia forma parte de un estilo de vida, que incluye consumo de drogas, sexo precoz y otras conductas de riesgo. Por tanto, la intervención no debe dirigirse sólo hacia el comportamiento violento, sino hacia el estilo de vida.

La habilidad para responder a las demandas del entorno es un factor de prevención, de la misma forma que la falta de esa habilidad es un factor de riesgo. De esto se deriva que los programas enfocados al desarrollo de competencias para hacer frente a los retos de la vida cotidiana sean los más efectivos en la prevención de la violencia.

Los factores de riesgo y los factores protectores se pueden agrupar en cinco bloques: individuales, familiares, compañeros, escuela y comunidad. En el bloque de comunidad se incluyen vecinos y sociedad en general. Los factores de riesgo pueden ser

características personales o condicionamientos ambientales. Lo importante no es que haya un individuo que tenga un factor de riesgo, sino una combinación de factores que lo hagan particularmente vulnerable. El Search Institute (1998) ha elaborado una relación con los 40 factores protectores, que por su interés se resumen a continuación.

4.1. Factores protectores

Factores externos

Apoyo

1. Apoyo familiar: la vida familiar proporciona altos niveles de amor y apoyo.
2. Comunicación familiar positiva: el joven y sus padres se comunican de forma positiva y el joven voluntariamente busca el consejo de los padres.
3. Otras relaciones con adultos: el joven recibe ayuda de tres o más adultos distintos de los padres.
4. Vecinos cuidadores: el joven experimenta que los vecinos se preocupan por él y le cuidan.
5. Clima escolar positivo: la escuela proporciona un entorno acogedor, estimulante y cuidador.
6. Implicación de la familia en la educación: la familia está activamente implicada en ayudar al joven para que tenga éxito en la escuela.

Potenciación (empowerment)

7. La comunidad valora a la juventud: el joven percibe que los adultos de la comunidad valoran a la juventud.

- 8.** La juventud como recurso: los jóvenes tienen roles útiles en la comunidad.
- 9.** Servicio a los demás: los jóvenes sirven en la comunidad una o más horas a la semana.
- 10.** Seguridad: el joven se siente seguro en el hogar, en la escuela y con el vecindario.
- 11.** Límites familiares: La familia tiene unas reglas claras y unas consecuencias que controlan el comportamiento del joven.

Límites y expectativas

- 12.** Límites escolares: la escuela proporciona unas reglas y consecuencias claras.
- 13.** Límites del vecindario: el vecindario toma responsabilidades para controlar el comportamiento de los jóvenes.
- 14.** Modelos de rol adulto: la familia y otros adultos modelan de forma positiva el comportamiento responsable.
- 15.** Influencia positiva de los compañeros: los mejores compañeros modelan el comportamiento responsable.
- 16.** Altas expectativas: familia y profesorado animan a los jóvenes a hacerlo bien.

Uso constructivo del tiempo

- 17.** Actividades creativas: el joven invierte tres o más horas a la semana en lecciones o práctica de música, teatro y otras artes.

18. Programas para la juventud: los jóvenes invierten tres o más horas a la semana en deporte, clubes o en organizaciones relacionadas con la escuela o la comunidad.

19. Comunidad religiosa: los jóvenes invierten una o más horas a la semana en actividades en una institución religiosa.

20. Tiempo en casa: el joven está fuera de casa con los amigos, sin nada especial que hacer, como máximo dos noches en la semana.

4.2. Factores internos

Compromiso con el aprendizaje

21. Motivación de logro: el joven está motivado para hacerlo bien en la escuela.

22. Compromiso en la escuela: el joven está activamente comprometido en el aprendizaje.

23. Trabajo para casa: el joven realiza como mínimo una hora diaria de trabajo escolar en casa cada día lectivo.

24. Vínculos escolares: hay una vinculación afectiva entre el joven y la escuela.

25. Lectura por placer: el joven lee por placer tres o más horas a la semana.

Valores positivos

26. Cuidado: el joven valora positivamente ayudar a otras personas.

27. Igualdad y justicia social: el joven valora positivamente la promoción de la igualdad y la reducción del hambre y la pobreza.

- 28.** Integridad: el joven actúa por convicciones.
- 29.** Honestidad: el joven dice la verdad incluso cuando no es fácil.
- 30.** Responsabilidad: el joven acepta y asume la responsabilidad personal.
- 31.** Restricciones: el joven considera importante no consumir alcohol y otras drogas, ni ser sexualmente activo.

Competencias sociales

- 32.** Planificación y toma de decisiones: el joven sabe cómo planificar y tomar buenas decisiones.
- 33.** Competencia interpersonal: el joven tiene empatía, sensibilidad y habilidades para la amistad.
- 34.** Competencia cultural: el joven tiene conocimiento y se siente comfortable con personas de diferente cultura, lengua o etnia.
- 35.** Presión de grupo: el joven puede resistir presiones de grupo negativas y situaciones peligrosas.
- 36.** Resolución positiva de conflictos: el joven buscar resolver los conflictos de forma no violenta.

Identidad positiva

- 37.** Poder personal: el joven siente que tiene control sobre las cosas que le suceden.
- 38.** Autoestima: el joven tiene una autoestima alta y apropiada.
- 39.** Sentido del propósito: el joven considera que su vida tiene un sentido y un propósito.

40. Visión positiva del futuro personal: el joven es optimista sobre su futuro personal.

Los programas preventivos en general se diseñan para cambiar los factores individuales de riesgo, los factores ambientales de riesgo, o ambos. Sin embargo, es evidente que de los factores de riesgo hay algunos sobre los que se puede intervenir y otros sobre los que no. Incluso hay algunos cuya intervención necesaria es tan a largo plazo que no se puede esperar a que se produzca, como por ejemplo la eliminación de la pobreza.

5. FUNDAMENTACIÓN DE LA PREVENCIÓN

La intervención en prevención de la violencia se fundamenta en primer lugar en una necesidad social: formar a ciudadanos para la convivencia. Es imperativo que la sociedad, y la escuela en particular, acepte la responsabilidad colectiva para abordar la prevención de la violencia con un enfoque sistémico, que afecta a la educación formal, a las familias y a la sociedad en general.

Múltiples estudios se han realizado en los últimos años sobre la prevención de la violencia; la mayoría de ellos en Estados Unidos. En este trabajo, para fundamentar la intervención nos basamos principalmente en los siguientes.

- Sherman *et al.* (1997). *Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. A Report to the United States Congress.*
- Howell *et al.* (1995). *The Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention's A Sourcebook: Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders.*
- Howell (1995). *The Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention's Guide for Implementing the*

Comprehensive Strategy for Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders.

- Thornton et al. (2000). *The Centers for Disease Control and Prevention's Best Practices of Youth Violence Prevention: A Sourcebook for Community Action.*
- Mendel (2000). *The American Youth Policy Forum's Less Hype, More Help: Reducing Juvenile Crime, What Works-And What Doesn't.*
- Elliott y Tolan (1999). *The Center for the Study and Prevention of Violence's Blueprints for Violence Prevention.*
- Gottfredson (2006). *School-Based Crime Prevention.*
- HHS -United States Department of Health and Human Services- (2001). *Youth Violence: A Report of the Surgeon General.* En la web: <http://www.surgeongeneral.gov/library/youthviolence/report.html> [Consulta: 10 de agosto de 2006]
- Sandhy, D. S. y Aspy, C. B. (Eds.). (2000). *Violence in American Schools. A practical Guide for Counselors.* Alexandria, VA: ACA (American Counseling Association).

Los trabajos anteriores presentan la revisión de múltiples estudios e investigaciones sobre programas efectivos para la prevención de la violencia. A partir de estos estudios, y otros que se citan a lo largo de este trabajo, se establecen unas recomendaciones sobre criterios que deben cumplir los programas efectivos para la prevención de la violencia. Estas recomendaciones se basan en las investigaciones que cumplen unos estándares mínimos. La comunidad científica está de acuerdo en que se deben cumplir como mínimo estos tres: diseño experimental riguroso, evidencia de efectos significativos y

relevantes, replicación en contextos diferentes (sostenibilidad de los efectos).

Como resultado de estas investigaciones, se considera que los programas para la prevención de la violencia deben orientarse hacia el desarrollo de competencias en aspectos como regulación de la ira, entrenamiento asertivo, empatía, control de la impulsividad, habilidades sociales, comportamiento prosocial, resolución de conflictos, educación moral, etc.

6. RESPUESTAS A LA VIOLENCIA

Las respuestas educativas a la violencia, para ser efectivas, deben ser comprensivas y sistémicas, es decir, deben incluir un conjunto de estrategias y programas que vayan dirigidos a diversos colectivos del sistema social: alumnado, profesorado, familia y sociedad en general. En este apartado se exponen las respuestas más habituales, a partir de la revisión de las investigaciones al respecto realizada por Nims (2000). En primer lugar las respuestas de carácter reactivo y después de enfoque preventivo.

6.1. Intervenciones reactivas

Planes de crisis

Las escuelas deben tener planificado cómo van a responder en casos de crisis: incendios, accidentes, desastres naturales, la muerte de algún profesor o alumno, etc. Entre las posibles crisis están los actos de violencia. Los planes de crisis son contingencias y procedimientos para responder a acontecimientos disruptivos. Pueden incluir códigos para alertar al profesorado, cerrar las aulas, activar al "equipo de crisis", contactar con las familias, contactar con las autoridades competentes, etc. El equipo de crisis tiene las funciones de diseñar los procedimientos que se van a seguir en caso de crisis y responder a ellos en caso de necesidad.

Desactivar la escalada de violencia

A veces se produce una escalada de violencia. En estos casos, una venda en los ojos para no verla es la mejor forma de que llegue a límites imprevisibles. Una escalada de violencia se inicia en un punto de relativa calma. Después siguen comportamientos de falta de respeto, lenguaje provocador, rumores, insultos, gritos, comunicación no verbal agresiva, etc. Si esto se acompaña de la ausencia de normas claras y consistentes que van seguidas de procedimientos disciplinarios, la escalada de tensión puede ir en aumento hasta que se nota un clima emocional explosivo. Es como el barril de pólvora que espera la chispa. Antes de que esto suceda se debe intervenir. Para desactivar la escalada de violencia hay que reconocer en primer lugar la tensión creciente y explicarlo con claridad y voz firme al grupo. Si es necesario se pueden separar los estudiantes hasta que se haya enfriado el clima de tensión. Después hay que facilitar un diálogo constructivo, basado en las estrategias de solución de conflictos, que permita planificar comportamientos alternativos.

En caso que se produzca una pelea, Kadel y Follman (1993) sugieren que el profesorado implicado siga este procedimiento: enviar a un estudiante fiable a pedir asistencia (a la sala de profesores, secretaria, dirección); decir con voz fuerte para que todos entiendan que el altercado debe terminar inmediatamente; reconocer a los estudiantes implicados y llamarles por su nombre, dándoles a entender que han sido identificados; procurar alejar al resto de los estudiantes lo antes posible; procurar separar a los estudiantes implicados sin confrontación; no acusar; si es posible procurar calmar a los implicados con un lenguaje apaciguador; mantener siempre unos márgenes de seguridad y procurar no hacerse el héroe. Después ya se tomarán las medidas oportunas, de acuerdo con el reglamento del centro, procurando enfocar el

incidente en la dimensión preventiva para que no se repita en el futuro.

El *bullying* es un tipo de violencia escolar que está más presente de lo que a menudo se supone. Conviene detectarlo cuanto antes, lo cual no es fácil, y adoptar las medidas oportunas. En otro apartado de este trabajo se trata con más extensión el *bullying*.

En todo caso hay que tener claras las implicaciones legales en los casos de violencia para poder actuar en consecuencia. En caso de duda se puede pedir información a las autoridades competentes.

6.2. Estrategias preventivas

Estar en condiciones de dar respuestas reactivas en situaciones de crisis no es suficiente para una buena gestión del conflicto. Se requieren estrategias proactivas, que se ponen en funcionamiento antes de que surja el problema y por tanto se dirigen a la prevención primaria. Estas estrategias adoptan un enfoque sistémico y por tanto implican a todo el profesorado y a las familias. Son enfoques comprensivos que incluyen un conjunto de estrategias interrelacionadas y coordinadas. Se inician en la Educación Infantil y están presentes a lo largo de toda la escolaridad.

Entre las estrategias a destacar como más efectivas, a partir de las investigaciones sobre el tema (Nims, 2000), están la regulación de la ira, la toma de perspectiva social, toma de decisiones, solución de problemas sociales, negociación, gestión de conflictos, resistencia a presión de grupo, escucha activa, comunicación efectiva, superación de prejuicios (sexismo, racismo), desarrollo de competencias de relación interpersonal con personas de diferente sexo, etc. La mayoría de estas estrategias son comentadas a lo largo de este trabajo, en cuanto que son competencias genéricas para la ciudadanía.

Tobias (2000), en un documentado trabajo sobre las soluciones a la violencia, cita investigaciones diversas a partir de las cuales se sugiere establecer un enfoque sistémico que toma en consideración un conjunto de elementos, entre los que destacamos los siguientes:

- 1)** administración del centro (implicación de la dirección, establecer normas claras, buena comunicación entre el profesorado);
- 2)** profesorado (atención individualizada al alumnado, disciplina firme y consistente, interacción con las familias, ratio profesor-alumno baja, contactos positivos entre profesor y alumnado fuera de clase, formación del profesorado);
- 3)** currículum (más arte y música, orientación profesional, educación para la vida);
- 4)** comunidad (abrir la escuela a la comunidad, día del vecindario, educación comunitaria, educación para la prevención del vandalismo, semana de "la familia vuelve a la escuela", observación e información sobre vandalismo);
- 5)** estudiantes (orientación psicopedagógica, mediación, autoestima, solución de problemas, habilidades sociales, educación moral, prevención de la violencia, clarificación de valores, inoculación del estrés).

En los párrafos siguientes se comentan algunas propuestas efectivas específicamente dirigidas a la prevención de la violencia.

Empatía

La empatía es la capacidad para captar en profundidad el mundo subjetivo de otra persona, comprender y sentir sus sentimientos y su estado emocional. El comportamiento violento puede ser el resultado de una ausencia de empatía (Nims, 2000: 13). La ira de

una variedad de situaciones disfuncionales se proyecta hacia otra persona sin tomar en consideración las consecuencias que puedan tener sobre el autoconcepto y autoestima de esa persona así como su sentimiento de seguridad. Es posible enseñar empatía a través de aprender a identificar y responder de forma apropiada a los sentimientos de los demás. Para poder mantener relaciones íntimas y saludables con otras personas, necesarias para el desarrollo emocional como seres humanos, se requiere un mínimo de empatía. La empatía debe ser considerada como una competencia de la ciudadanía.

Solución de conflictos y mediación entre iguales

Los programas para la solución de conflictos y la mediación entre iguales tienen muchos elementos en común. Ambas incluyen estrategias efectivas como tomar en consideración el punto de vista del otro, regulación de la ira, pensamiento alternativo a la violencia, confrontación, resolver interrupciones de forma productiva, mantener el control emocional, encontrar un tiempo y un lugar apropiados para dialogar, disponer de todos los datos, escuchar de forma reflexiva, enviar "mensajes-yo", etc. En los mensajes-yo el individuo expresa cómo se siente como consecuencia de lo que ha dicho o hecho la otra persona, y a continuación da la pista de cómo podría corregirlo. Por ejemplo: "cuando me insultas siento ira; te pido que me hables con más respeto".

Modelado del comportamiento

Si queremos que los estudiantes se comporten con respeto, confianza, escucha empática, etc., el profesorado debe estar dispuesto a modelar este comportamiento. Es decir, servir de modelo y ayudar al alumnado a formarse y adquirir el comportamiento deseable. Esto significa crear un buen clima de clase; establecer relaciones amistosas, con confianza y respeto;

disponer de un plan de disciplina de clase que sea firme, consistente, equitativo y conocido por el alumnado; responder de forma firme, correcta y respetuosa, etc. El profesorado como modelo de comportamiento, desde la Educación Infantil hasta final de Secundaria, constituye una estrategia efectiva para la convivencia.

Educación intercultural

La multiculturalidad es una característica de la sociedad actual. El precepto clave en la educación intercultural es el respeto por la riqueza de la diversidad. Valorar la diversidad es crucial para una sociedad democrática. Un programa de educación intercultural incluye el crear una atmósfera de aceptación, potenciar las interacciones sociales y la comunicación abierta entre personas de diversas lenguas, culturas, etnias, religiones, etc. La educación multicultural es un factor de prevención de la violencia, de concienciación de la identidad étnica y de EpC.

Programas comprensivos

La mejor forma de prevenir la violencia es a través de programas comprensivos que implican a todo el profesorado. Esto supone atender a un conjunto de aspectos estructurales en el centro educativo. Un modelo integrado de gestión de la convivencia y prevención de la violencia implica a todos y exige el trabajo en equipo del profesorado. Esto pasa por un conjunto de medidas estructurales entre las que están la coordinación entre el plan de acción tutorial, el departamento de orientación y la EpC.

Implicación de la familia y de la sociedad

Todos los estudios coinciden en reconocer que la auténtica prevención de la violencia no puede limitarse al profesorado y al contexto escolar, sino que debe implicar a la familia y a la sociedad en general. La comunidad escolar debe crear un clima propicio para

que las familias se sientan bienvenidas a la escuela y favorezcan su participación.

Proyectos interdepartamentales

La prevención de la violencia es un tema nuclear de la política de un país. Las Administraciones públicas no solamente deben mostrar preocupación cuando salen a la luz pública noticias de violencia, desgraciadamente con demasiada frecuencia, sino que deben implicarse activamente en la prevención como uno de los objetivos prioritarios de la política de un país. Esto exige proyectos interdepartamentales, que impliquen a los Ministerios de Educación, Bienestar Social, Salud, Trabajo, Justicia e Interior, además de la Secretaría General de Juventud, las fuerzas de seguridad, los profesionales de justicia juvenil y los programas de juventud (trabajo, vivienda, ocio). Esto debería ser a escala estatal, autonómica y local; incluso europea e internacional. El reto reside en la coordinación entre las diversas instancias implicadas, habida cuenta de la cantidad de personas de departamentos distintos que se ven implicadas. En este aspecto se pone en evidencia la necesaria coordinación entre los centros educativos y la sociedad para una prevención efectiva.

7. PREVENCIÓN PRIMARIA

Prevenir, etimológicamente significa "antes de venir". Es decir, intervenir "antes del hecho" (*ante factum*). La prevención se ocupa, por lo tanto, de actuar para que un problema no aparezca, o al menos disminuyan sus efectos. En la literatura médica se distingue entre prevención primaria, secundaria y terciaria.

La **prevención primaria** trata de prevenir en el sentido más amplio de la palabra. Es la auténtica intervención *ante factum*, en oposición al tratamiento *ex post facto*. El objetivo consiste en evitar la aparición del problema, o reducir la frecuencia de nuevos casos

problemáticos. Es un concepto comunitario: trata de reducir el riesgo en toda la población. La verdadera prevención es la prevención primaria, que tiene como objetivo disminuir la probabilidad de que los jóvenes que participan en el programa se impliquen en el futuro en actos violentos.

La **prevención secundaria** tiene por objeto descubrir y acabar con un problema, trastorno o proceso, lo antes posible, o remediarlo parcialmente. Se trata de reducir la duración de los trastornos. Intenta principalmente el diagnóstico precoz y la atención inmediata. Los grupos de riesgo son objeto de atención especial. Las intervenciones se adaptan a cada caso particular.

La **prevención terciaria** pretende detener o retardar la evolución de un proceso, trastorno o problema, atenuando sus consecuencias, aunque persista la dolencia básica. Se dirige a los individuos que ya presentan problemas. Las intervenciones consisten en terapias, rehabilitación psicológica, reinserción social, etc.

En este trabajo nos centramos en la prevención primaria. Se trata de una intervención proactiva, que interviene antes de que surja el problema y se dirige a la totalidad de la población, con la intención de desarrollar competencias personales y socio-emocionales para prevenir y afrontar posibles situaciones de riesgo. Los programas preventivos van dirigidos a los jóvenes que todavía no han estado involucrados en actos de violencia, es decir, a la población en general, a todos los jóvenes de los centros educativos ordinarios.

La intervención en jóvenes que ya han estado envueltos en actos violentos, o que se consideran como grupos de riesgo, ya no corresponde a la prevención primaria, sino a la prevención secundaria, terciaria o intervención específica en casos problema, cuya intervención puede adoptar múltiples formas que exceden a la prevención primaria y por tanto no son tratados en este trabajo.

8. ESTRATEGIAS EFECTIVAS

Los resultados de las investigaciones sobre estrategias en la prevención de la violencia han puesto de manifiesto que lo más efectivo son los programas comprensivos que se orientan al desarrollo de competencias, incluyen la intervención en las familias, mejora del clima emocional del aula, y cambios en el tipo de implicación con los compañeros (presión de grupo). Estos programas toman en consideración factores de riesgo individuales y condiciones ambientales (enfoque sistémico). En este apartado se desglosan estas características.

Estrategias efectivas en prevención primaria -Desarrollo de competencias -Control del comportamiento (<i>behavior monitoring</i>) y refuerzo positivo -Técnicas conductuales para el control de la clase -Construir capacidad en la escuela (<i>building school capacity</i>) -Programas de progreso continuo -Aprendizaje cooperativo -Programas de desarrollo de juventud positiva	Estrategias inefectivas en prevención primaria -Ayuda entre iguales (<i>peer-led</i>) como <i>peer counseling</i> (orientación entre iguales), <i>peer mediation</i> (mediación entre iguales), <i>peer leaders</i> (liderazgo entre iguales). -No promocionar de curso o repetir curso (<i>non promotion to succeeding grades</i>)
--	--

Desarrollo de competencias

Los programas orientados al desarrollo de competencias tienen como contenidos básicos: competencias emocionales, autorregulación, competencias sociales, habilidades de vida, solución de conflictos, comunicación interpersonal, etc.

Control del comportamiento (*behavior monitoring*) y refuerzo positivo, como su nombre indica, se centran en el control de la

conducta de los estudiantes y el refuerzo positivo de los comportamientos deseables, como prestar atención, progreso académico, comportamiento escolar positivo, etc. Se complementa con técnicas efectivas para el control de la clase por parte del profesorado. Las evaluaciones de estos programas aportan evidencias positivas, si bien se trata de investigaciones realizadas en los años setenta y principios de los ochenta.

Las técnicas conductuales para el control de la clase proponen el cambio del entorno de clase. Las investigaciones sobre esta temática aportan datos positivos y, como el caso anterior, proceden de los años setenta. Las mejores técnicas son: establecer unas normas claras, utilizar alabanzas y aprobación, modelado del comportamiento, refuerzo, autoespecificación de contingencias, autorrefuerzo, formalización del comportamiento, etc. Estrategias efectivas para reducir el comportamiento no deseable son: ignorar el mal comportamiento, relajación, técnicas disciplinarias (reprimendas, *time-out*, pérdida de puntos, sanciones económicas, etc.).

Construir capacidad en la escuela (*building school capacity*) se refiere a los programas que se centran en construir una capacidad por parte del centro educativo para planificar, poner en práctica y mantener cambios positivos. Por ejemplo, un programa puede potenciar (*empowerment*) a los estudiantes para dirigir los problemas de seguridad en la escuela. Estos programas se proponen el desarrollo de la organización (*organizational development*) para planificar, organizar, iniciar y mantener cambios en la escuela.

Los programas de progreso continuo (*continuous progress programs*) están diseñados para establecer una jerarquía de habilidades que permita a los estudiantes avanzar al siguiente nivel

de competencia cuando se domina cada habilidad. Es un proceso progresivo donde no se pasa al siguiente nivel hasta que no se domina el anterior. Este enfoque ha demostrado efectos positivos consistentes en diversas evaluaciones, tanto en los resultados académicos como en la prevención de la violencia.

El aprendizaje cooperativo es un proceso diferente del anterior. En este caso se colocan juntos a estudiantes de distinto nivel, agrupados en pequeños grupos. El objetivo es facilitar que se ayuden mutuamente a aprender, que unos enseñen a los demás lo que saben. Los estudios de Slavin (1989, 1990) demostraron que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos sobre la mejora del rendimiento académico, las actitudes hacia la escuela, las relaciones sociales con personas de diversas etnias y culturas, actitudes hacia estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), etc. Aportaciones posteriores (HHS, 2001; Ortega Ruiz, 2000) proponen el aprendizaje cooperativo como estrategia para la prevención de la violencia

Los programas de desarrollo de juventud positiva (*positive youth development programs*) se centran en la intervención comunitaria. Hay propuestas diversas, como *Boys and Girls Clubs* o *Big Brothers Big Sisters*, donde se facilitan actividades de tiempo libre diversas, procurando una diversión sin riesgos, con una dinamización y supervisión apropiadas por parte de especialistas en educación social e intervención comunitaria. Las evaluaciones han demostrado reducción en el vandalismo, tráfico de drogas y delincuencia.

Programas de prevención primaria inefectivos

Los resultados de las investigaciones han puesto de manifiesto que ciertas intervenciones resultan inefectivas para la prevención de la violencia. Entre ellos están la "ayuda entre iguales" y la no promoción de curso (repetir curso).

Los estudios de Gottfredson (1997) sobre lo que funciona y lo que no funciona en la prevención de la violencia concluyeron que las actividades de *peer-led* (ayuda entre iguales), entre las que se incluyen *peer counseling* (orientación entre iguales), *peer mediation* (mediación entre iguales) y *peer leaders* (liderazgo entre iguales), no funcionan. Aunque pueden ser técnicas eficaces para otros propósitos. Para la prevención de la violencia funcionan mejor los *adult-led programs* (programas dirigidos por adultos) que los *peer-led* (entre iguales).

La no promoción al curso siguiente (*nonpromotion to succeeding grades*), es decir, la repetición de curso, puede tener efectos perjudiciales. Los estudios al respecto han demostrado efectos negativos en el rendimiento académico, atención, comportamiento y actitudes hacia la escuela (HHS, 2001). En nuestro país, el profesorado señala que la presencia de repetidores en el aula es un factor de indisciplina (AAVV, 2001).

Los resultados de la evaluación han puesto de manifiesto que el programa más utilizado para la prevención del consumo de drogas en Estados Unidos es inefectivo. Se trata del conocido programa DARE (*Drug Abuse Resístanse Education*), que recibe un gran apoyo por parte del profesorado, padres y Administración pública, de la cual recibe fondos para su difusión. Repetidas evaluaciones bien diseñadas han demostrado su ineficiencia: los jóvenes que siguen el programa consumen drogas igualmente que los que no lo siguen (HHS, 2001). A pesar de ello, el programa sigue gozando de gran popularidad. Seguramente esto es debido a que la gente no acostumbra a leer los resultados de las investigaciones sobre evaluación de programas. Los investigadores han sugerido que su ineficacia puede ser debida, entre otras causas, al limitado uso de competencias sociales y emocionales. Los diseñadores del

programa han tomado en consideración los resultados de la evaluación y lo han modificado; entre otros aspectos han añadido la formación en competencias sociales como un tema nuclear del programa. La nueva versión del DARE todavía no ha sido evaluada.

9. PROGRAMAS EFECTIVOS

La investigación evaluativa sobre la eficacia de los programas para la prevención de la violencia han puesto en evidencia que los más efectivos para reducir la violencia y los factores de riesgo son los que se basan en el desarrollo de competencias (HHS, 2001). Se han identificado dos programas concretos que cumplen los requisitos de "programas modélicos" avalados por la investigación: *Life Skills Training* y *Midwestern Prevention Project*.

Life Skills Training (LST) es un programa que, curiosamente, fue diseñado para la prevención del consumo de drogas y va dirigido a los estudiantes de Secundaria Obligatoria (12-15 años). Los contenidos del programa tienen tres componentes esenciales:

- a)** autorregulación;
- b)** competencia social;
- c)** información y habilidades relacionadas con el consumo de drogas.

Para desarrollar competencia en cada una de estas tres componentes se utilizan una variedad de técnicas: instrucción, demostración, *feedback*, refuerzo, prácticas, etc. Las evaluaciones han puesto de manifiesto que el programa sirve para cortar el consumo de tabaco, marihuana y alcohol. También reduce a largo plazo el consumo de otras drogas.

El *Midwestern Prevention Project* se dirige a los estudiantes de 11-14 años. El objetivo es reducir el riesgo de consumo de drogas en el

momento de la transición a la adolescencia. Un aspecto importante es identificar los momentos de riesgo que inducen a consumir. Con la aplicación del programa se ha puesto en evidencia efectos positivos en la prevención de la violencia, además de la prevención del consumo de drogas que era su objetivo originario. Además el programa facilita la comunicación entre los padres y los hijos.

Dos programas que se pueden considerar como "prometedores" se centran en las competencias sociales: *Promoting Alternative Thinking Strategies* y *I Can Problem Solve*.

El *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* se dirige a los cursos superiores de la Educación Primaria (10-12 años). Los contenidos son: competencia emocional, autorregulación, competencia social, relaciones positivas entre iguales y solución de problemas interpersonales. Tiene una frecuencia de tres sesiones por semana de 20-30 minutos. Los resultados de la evaluación han puesto de manifiesto efectos positivos en los factores de riesgo de violencia: comportamiento agresivo, ansiedad, depresión, problemas de conducta, ausencia de autocontrol.

I Can Problem Solve es un programa que empieza en la Educación Infantil y se puede prolongar hasta finales de Primaria (de 3 a 12 años). El objetivo es aprender a utilizar habilidades de solución de problemas para encontrar soluciones a los conflictos interpersonales. Consta de 12 sesiones en pequeño grupo que se desarrollan a lo largo de unos tres meses. Los resultados de la evaluación indican que con el programa se mejora el comportamiento de la clase y las habilidades para solucionar conflictos. Los efectos duran como mínimo hasta cuatro años después de la aplicación del programa.

10. LA PUESTA EN PRÁCTICA

Identificar las mejores prácticas para la prevención de la violencia y diseñar un buen programa no es suficiente para el éxito del proyecto. La forma de poner en práctica el programa puede tener un gran impacto en su efectividad. Los buenos programas solamente son efectivos cuando se llevan a la práctica con un alto nivel de calidad y fidelidad al diseño. Conviene insistir en que la efectividad de un programa depende tanto de la calidad del programa en sí como de la calidad de su puesta en práctica. En este sentido, las características y la implicación del profesorado es esencial. Otros aspectos sobre los que conviene insistir son el contexto físico y las características del grupo diana. En otras palabras, utilizar una estrategia efectiva es sólo un requisito para lograr resultados efectivos.

En la efectiva puesta en práctica intervienen una serie de detalles, todos ellos importantes, que conviene identificar y gestionar de forma apropiada. Entre ellos están las características del grupo de estudiantes, el contexto del aula y del centro, la intensidad y la duración del programa, el momento del día en que se aplica el programa, etc. Pero sobre todo, la implicación emocional del profesorado, la capacidad para motivar al alumnado y la efectividad del tiempo dedicado. Algunos principios que favorecen la efectividad de los programas son los siguientes.

- * Hay que crear un contexto favorable y receptivo al programa por parte del alumnado, profesorado, familia y sociedad en general. Para ello es importante que la innovación quede ligada a lo que ya se está haciendo, de tal forma que se perciba como una innovación para la mejora, y que no sea percibida como una reacción que minusvalora lo que ya se hace por parte de algún profesor.

- * La dirección del centro educativo está comprometida con el éxito del programa y asume como propios sus objetivos, valores e

implicaciones, de tal forma que se puede considerar que está liderando el proceso de cambio e innovación educativa.

* En algunos casos, el liderazgo del proceso de cambio puede recaer en alguna persona que se designe a tal efecto (jefe de estudios, orientador, un miembro del profesorado en particular, etc.). En este caso, la coordinación entre el líder del programa y la dirección del centro debe estar asegurada.

* El profesorado que pone en práctica el programa debe sentirlo como propio, y no sentirse obligado a ello.

* "Entre todos lo hacemos todo" es un principio que puede funcionar siempre que estén claramente delimitadas las funciones y se haya establecido una determinada jerarquía que deje claro quién debe tomar decisiones en determinados momentos delicados.

* El profesorado implicado debe recibir formación apropiada para poner en práctica el programa con un cierto nivel de calidad. Esta formación debe incluir técnicas de dinámica de grupos y estrategias para hacer frente a las resistencias a la innovación.

Todos estos principios corresponden a cuatro categorías: características del programa en sí, factores organizativos (dirección y liderazgo), factores de los agentes de cambio y del profesorado.

Por lo que respecta a los factores organizativos, Lawler (2000) señala que a partir de las investigaciones y las opiniones de los expertos, se han identificado los siguientes elementos críticos.

- Establecer normas claras y específicas de comportamiento.
- Desarrollo de habilidades fundamentadas en un marco teórico consistente.
- Adoptar un enfoque comprensivo que implique múltiples facetas y programas.
- Coordinación entre los programas.

- Cambios físicos y administrativos.
- Como mínimo de 10 a 20 sesiones.
- Formación para todo el personal docente.
- Aplicar múltiples métodos docentes (metodología didáctica múltiple).
- Atención a la diversidad (cultural, étnica, religiosa, lingüística, etc.).

11. EL BULLYING: UN TIPO DE VIOLENCIA ESCOLAR

El acoso o maltrato entre iguales, denominado genéricamente en la literatura especializada como *bullying*, es "un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros" (Olweus, 1993).

El *bullying* es uno de los tipos de violencia escolar que tiene más incidencia y que más preocupa a la comunidad educativa. El porcentaje de incidencia del *bullying* en los centros de Secundaria de nuestro país difiere ligeramente según las investigaciones. Algunos datos indicativos son los siguientes. Las agresiones verbales entre compañeros afectan a un 33%; entre un 9% y un 14% sufre aislamiento (sus compañeros les ignoran y no les dejan participar en actividades); el 8% sufre amenazas para amedrentar; el 5% sufre agresiones físicas; el 2% sufre acoso sexual; el 1% sufre amenazas con armas.

Las respuestas del alumnado a las encuestas, reflejan sus percepciones sobre la realidad, y son del tipo: "hablan mal de mí, me insultan, me ponen mote, me esconden cosas, me ignoran, no me dejan participar, me amenazan, me dan miedo, me roban cosas, me rompen cosas, me pegan, me acosan sexualmente, me obligan

a hacer cosas, me han amenazado con un arma, etc.". Esto hace que algunos alumnos sienten miedo de ir al centro educativo. De los que lo sienten casi todos los días, el 61% lo tiene a sus compañeros, pero un 16'7% lo tiene a sus profesores (AAVV, 2001: 20). Estos dos últimos datos son particularmente preocupantes.

En el caso del *bullying* hay que distinguir entre el acosador, la víctima y los espectadores. Sobre los primeros conviene señalar que suelen tener un perfil caracterizado por no gustarle ir al colegio; no le gusta estudiar; tampoco los profesores; tiene una adaptación escolar deficiente; fracaso académico; adopta comportamientos antisociales; acostumbra a consumir drogas (alcohol, tabaco, marihuana, etc.); tiende a pertenecer a pandillas o tribus urbanas que cometen actos vandálicos, etc. Se ha puesto en evidencia que ser acosador en Secundaria es un predictor de pertenecer a bandas delincuentes más tarde.

Por lo que respecta a las víctimas, experimentan pánico, memoria repetida de los episodios de acoso, falta de concentración, estrés, sentimiento de soledad, depresión, ansiedad, pérdida de seguridad personal, disminución de la autoestima, irritabilidad, etc.

En cuanto a los espectadores cabe decir que están presentes en el 85% de las situaciones de acoso. Produce un efecto de insensibilización ante la violencia, inhibición y retraimiento a la hora de ayudar y ofrecer respuestas solidarias.

Hasta principios de los años setenta no se manifestó una preocupación por la violencia escolar. El origen probablemente sea un artículo publicado por Heinemann (1969) en el periódico donde describe la persecución en pandilla en el patio de una escuela, a lo que denominó *mobbing*. En este artículo se llama la atención sobre la injusticia de que estos fenómenos pasen inadvertidos. Posteriormente narra esta experiencia en un libro (Heineman, 1972).

En estos momentos Olweus inició los primeros trabajos científicos sobre el tema, a lo que se denominó *bullying*, como una forma de violencia entre iguales en los centros educativos. La palabra *mobbing* se ha venido utilizando para referirse a un comportamiento de acoso en las empresas. Los trabajos de Olweus (1973, 1978, 1985, 1993) se consideran pioneros en la materia.

En España, el primer estudio conocido se debe a Vieira, Fernández y Quevedo (1989), que será continuado por Ortega y su equipo (1992, 2000, 2003), que han realizado diversas investigaciones y publicaciones sobre el tema, con aportación de interesantes propuestas de prevención, de las cuales en el presente trabajo se hace referencia a algunas de ellas. A partir de finales de los años noventa las publicaciones sobre *bullying* se han ido multiplicando. Algunos elementos a tener en cuenta son los siguientes.

- El acoso o maltrato entre iguales (*bullying*) es un fenómeno general que se produce en todos los países.
- Los chicos siempre participan más que las chicas en situaciones de *bullying*.
- Las formas de abuso más practicadas son: agresión verbal (insultos, motes), agresión física directa (amenazas, golpes, peleas), aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar). Las chicas, por el contrario, practican más agresiones indirectas, de carácter verbal o social, como por ejemplo hablar mal de la otra persona o excluirla.
- El momento de mayor incidencia se sitúa entre los 11 y los 14 años. A partir de estas edades va descendiendo.
- Las intervenciones educativas no van dirigidas solamente al acosador o la víctima, sino a todos los implicados (acosador,

víctima, espectadores, profesorado, familia, sociedad). Tienen, por tanto, un enfoque sistémico.

- Las estrategias de intervención se orientan a la mejora del clima emocional de centro, lo cual supone intervenir sobre la escuela como sistema.
- El enfoque sistémico supone medidas de intervención comunitaria, que van más allá de la escuela, que implica a agentes sociales, educadores sociales, coordinación con asociaciones locales, policía, etc. Esto significa una concepción ecológica de la violencia como elemento estructural de la sociedad, de la que derivan estrategias de prevención e intervención dirigidas a la sociedad en general.
- Las intervenciones preventivas pueden ser altamente eficaces. Sin embargo esto no significa que la relación de dominio-sumisión remita totalmente. La persistencia, en cierto grado, de este fenómeno, subyacente en la violencia de nuestra sociedad, no debe llevar a la conclusión errónea de que la prevención es ineficaz. Hay evidencia de que con la prevención disminuye de forma sustancial la incidencia de agresiones y la intensidad de los daños.

Desgraciadamente, muchas de las propuestas que se encuentran en las publicaciones sobre el tema, todavía son desconocidas por un sector importante del profesorado, lo cual evita su puesta en práctica de forma generalizada y efectiva. Queda pendiente, por lo tanto, un trabajo de difusión de la información, concienciación y formación del profesorado para que pueda poner en práctica estrategias efectivas de prevención. Tal vez la EpC pueda ser un revulsivo en este sentido. No olvidemos que el *bullying* es un grave

obstáculo para la convivencia, y por tanto, para el desarrollo de una ciudadanía efectiva y responsable.

12. LA IMPORTANCIA DE LA FAMILIA

Como hemos visto, los mejores programas para la prevención de la violencia son los que se basan en el desarrollo de competencias. Estos programas aumentan de forma considerable su efectividad cuando se combinan con el desarrollo de competencias en las familias.

Dos programas "prometedores" en este sentido son el *Iowa Strengthening Families Program* y *Preparing for the Drug-Free Years*. Son programas centrados en la familia, que hay que distinguir de otros programas dirigidos a los estudiantes que incluyen la intervención en la familia como un aspecto más.

El *Iowa Strengthening Families Program* se dirige a las familias de estudiantes de unos doce años. Se compone de siete sesiones semanales de formación de padres e hijos. El objetivo es mejorar la comunicación familiar y las competencias de los padres.

Preparing for the Drug-Free Years es un programa dirigido a la familia con objeto de formar en competencias que faciliten unas interacciones entre padres e hijos que sean saludables. El programa incluye la formación en competencias de los hijos. Contiene cinco sesiones: presión de grupo, factores de riesgo y familia protectora, factores que inducen a los adolescentes al consumo de sustancias, competencias efectivas para los padres, regulación de la ira y conflictos familiares, facilitar la implicación positiva de los niños en las actividades familiares. La evaluación ha puesto en evidencia efectos positivos en la prevención del consumo de drogas y de la violencia.

13. LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA

La implicación de un individuo en un grupo de compañeros que adoptan comportamientos de riesgo (consumo de drogas, delincuencia, vandalismo, violencia) es uno de los predictores más potentes de violencia en este individuo. Es decir, la influencia del grupo es muy importante.

Hasta este momento, pocas intervenciones preventivas se han puesto en práctica que tengan en cuenta la intervención comunitaria sobre el grupo de iguales. Pero las evidencias disponibles demuestran que las intervenciones que se orientan a cambios en el contexto social son altamente efectivas. Por tanto, sobre este aspecto se requiere algún tipo de intervención. El problema es que muchas veces el profesorado considera que lo que sucede fuera del centro educativo no le incumbe.

Educadores sociales pueden jugar un papel importante en este proceso. Desde la educación social se podrían realizar intervenciones planificadas, coordinadas con otras instancias, y basadas sobre las estrategias efectivas. En casos de grupos de riesgo, convendría una acción coordinada en la escuela, la educación social y la policía en su dimensión educativa y preventiva.

14. PERSPECTIVAS DE FUTURO

La investigación científica ha establecido algunas estrategias efectivas para la prevención de la violencia. En el futuro se espera que se identifiquen muchas más. Para ello se requiere más investigación sobre estrategias efectivas, su puesta en práctica, cómo implicar al profesorado, alumnado, familias, sociedad y Administración pública.

El paso siguiente es, precisamente, continuar los esfuerzos en el diseño, aplicación y evaluación de programas, de tal forma que aporten evidencias sobre lo que funciona y lo que no funciona para abordar la prevención efectiva de la violencia.

En este sentido, la formación del profesorado es un tema crucial. Si el profesorado sólo ha sido formado para impartir su materia y no se siente implicado en la educación más allá de la docencia de su asignatura, no tenemos un contexto favorable a la prevención. Es urgente una formación inicial y continua del profesorado en los aspectos aquí señalados. Especialmente en lo que se refiere a:

- a)** un cambio de actitudes que permita complementar la docencia de su materia con la educación para la prevención y el desarrollo personal;
- b)** introducir dinámicas motivadoras;
- c)** gestión democrática del aula y potenciación de un clima emocional positivo;
- d)** desarrollo de competencias emocionales como factor genérico de prevención y desarrollo personal.

En este sentido se ha propuesto (HHS, 2001) la impartición de cursos reglados que conduzcan a la consecución de un diploma o certificado de nivel universitario como estrategia para asegurar la calidad de las intervenciones. De otra forma, al no estar asegurada una de las bases del éxito, que es la calidad de la puesta en práctica del programa, puede resultar que los esfuerzos en la prevención de la violencia sean inefectivos.

Si los esfuerzos en medidas represivas (castigos, policías, reclusión, cárcel) no van acompañados de programas preventivos, aplicados de forma efectiva y con profesionales que han recibido una formación apropiada, nos podemos encontrar con una escalada de violencia en los próximos años. Este es un reto que la Administración pública debe tomar en consideración, de tal forma

que en los programas de los partidos políticos se incluya cómo tienen intención de abordar este problema.

Un área que requiere más investigación es el impacto de la violencia de los *mass media* y de la cultura de pantallas (cine, televisión, video, DVD, videojuegos, etc.). Los videojuegos, que atraen a un sector importante de jóvenes, muchas veces conllevan una alta carga de violencia, así como muchas películas de cine. Los efectos de la violencia de los *mass media* en el comportamiento agresivo se han puesto de manifiesto en las investigaciones (HHS, 2001); aunque conviene recordar que comportamiento agresivo no es sinónimo de comportamiento violento.

Los *mass media* no deben ser sólo un motivo de crítica, sino que tenemos el reto de implicarles en la prevención. La película *La ciudad de los muchachos* (*Boys Town*, 1938), interpretada por Spencer Tracy y Mickey Rooney, tuvo efectos beneficiosos en muchos sentidos. Entre otros, favoreció la buena predisposición de patrocinadores que asignaron ayudas a proyectos para la juventud. De forma similar, programas de televisión y películas de cine pueden jugar en papel decisivo, al ser medios muy potentes que llegan a mucha gente.

Un reto de la investigación en el futuro es la integración de conocimientos de diversas ciencias. La prevención de la violencia no es incumbencia de un solo sector profesional, sino de muchos y de la sociedad en general. En este proyecto deben integrarse las aportaciones de la evaluación de programas, pedagogía, psicología, psicopedagogía, sociología, criminología, neurociencia, etc.

A tal efecto conviene que en el futuro se vayan organizando encuentros (jornadas, congresos, seminarios, talleres) que conecten a profesionales diversos (profesorado, educadores sociales, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, sociólogos, psiquiatras,

criminólogos, juristas, neurocientíficos, etc.) para poner en común sus conocimientos y enriquecerse aprendiendo unos de otros de cara a una acción más integrada. Estos encuentros deberían recibir una atención especial por parte de los *mass media* para dar general conocimiento a la sociedad de los avances en las estrategias de prevención, de tal forma que sea la sociedad en general la que se implique en ello.

A este respecto conviene señalar que algunos informes señalan un riesgo en la compartimentalización disciplinaria de la ciencia, que hace que cada sector profesional vaya por su cuenta, sin contacto con otros profesionales implicados en el mismo problema pero desde otras perspectivas (HHS, 2001). La organización de encuentros multidisciplinares, como los que se indican en el apartado anterior, deberían ser promovidos, potenciados y patrocinados por la Administración pública.

15. RESUMEN Y CONCLUSIONES

- La principal dificultad para la convivencia es la violencia, que se manifiesta de formas muy diversas.
- La violencia genera violencia. Hay que tomar las medidas preventivas oportunas para evitar que se produzca una espiral de violencia.
- Los factores de riesgo y los factores protectores orientan hacia intervenciones efectivas.
- La investigación sobre diseño, aplicación y evaluación de programas para la prevención de la violencia ha aportado evidencias sobre lo que es efectivo y lo que no lo es.
- Los programas efectivos para la prevención de la violencia se basan en el desarrollo de competencias.
- Las competencias a desarrollar en estos programas son: habilidades de vida (*life skills*), habilidades sociales, competencias

emocionales, autorregulación, solución de problemas interpersonales y regulación de la ira.

- Algunos programas que fueron diseñados para la prevención del consumo de drogas han demostrado su eficacia en la prevención de la violencia. Esto tiene su explicación en el hecho de que hay unos mismos factores interrelacionados que son la causa de comportamientos de riesgo (violencia, consumo de drogas, conducta sexual de riesgo, conducción temeraria, etc.).
- Las intervenciones eficaces incluyen a la familia y a la sociedad.
- La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia es un tema crítico que incide en las competencias del ciudadano efectivo y responsable.

Regulación de la ira y prevención de la violencia

La Educación para la Ciudadanía (EpC) tiene la finalidad de hacer posible la convivencia en democracia. Uno de los graves obstáculos a este *desideratum* es la violencia. Se puede afirmar que una parte importante de la violencia se origina en la ira. Por esto, la regulación de la ira es una estrategia para la prevención de la violencia. Así se ha puesto de manifiesto en investigaciones sobre el tema (Kendal, 2000; Johnson, 2001; Connor, 2002; Eron *et al.*, 2002). La regulación de la ira se enmarca en la educación emocional, ya que la ira es una de las emociones básicas. La baja tolerancia a la frustración puede generar ira. Por tanto, aumentar la tolerancia a la frustración y la capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, es una manera de potenciar la convivencia y prevenir la violencia. En este capítulo se expone el estado de la cuestión sobre la regulación de la ira para la prevención de la violencia, con la presentación de alguno de los programas efectivos en este sentido.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IRA

La ira es una emoción básica que se configura como una familia de emociones que incluye una gran variedad de "familiares": rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, etc. Todas estas emociones se incluyen en la denominación genérica de ira.

Se pueden distinguir tres dimensiones en la ira: afectiva, cognitiva y comportamental. La componente afectiva o emocional se refiere a

un conjunto de sentimientos aversivos que se experimentan como resultado de consecuencias negativas, provocaciones, interferencias o frustraciones. La ira, igual que cualquier emoción, produce correlatos fisiológicos: aumento del ritmo cardíaco, tensión muscular, dilatación de la pupila, aumento de la presión sanguínea y respiración superficial.

La componente cognitiva, o de pensamiento, de la ira se refiere a una serie de creencias y actitudes sobre la vida y las acciones de los otros. Las personas agresivas y la ira crónica se caracterizan porque mantienen una "visión del mundo negativa" y consideran a los demás como antagonistas, amenazadores o peligrosos. Las personas agresivas no tienen inteligencia emocional, sobre todo conciencia emocional para leer correctamente las claves sociales y situacionales, de tal forma que les llevan a malinterpretar las intenciones de los demás.

La componente comportamental o expresiva hace que las personas expresen su ira de forma muy diversa, en función de variables intrapersonales o ambientales. Las expresiones positivas de la ira están asociadas con habilidades de afrontamiento, de solución de conflictos, de reenmarcar la situación, de refutar las propias creencias y sentimientos, etc. La expresión negativa de la ira incluye agresión física y verbal, así como comportamientos pasivo-agresivos. También hay personas que optan por la represión o la supresión de la ira.

2. LA IRA COMO ACTIVADORA DE LA VIOLENCIA

Hemos visto como la violencia es el principal obstáculo para la convivencia. La ira es un factor esencial en la activación del comportamiento violento. Por tanto, la regulación de la ira es una estrategia para la prevención de la violencia.

La pérdida de control de la impulsividad lleva a actuar de forma irreflexiva. Las personas que experimentan altos niveles de ira, y no están en condiciones de regularla, están en riesgo de cometer actos violentos. La ira, experimentada de forma frecuente e intensa por una persona impulsiva puede ser altamente peligrosa. Por estas razones, es importante que las personas aprendan a regular la ira.

En este sentido viene al caso recordar el mito de Medea. Recordemos que Jasón y los argonautas se fueron en busca del vellocino de oro. Medea era la guardiana del vellocino y se enamoró de Jasón, el cual, después de superar unas duras pruebas consiguió el vellocino ayudado por Medea. Los dos se casaron y tuvieron dos hijos. Pero pasó el tiempo y Jasón se enamoró de otra. A partir de este momento, todo el amor de Medea por Jasón se convirtió en odio, de tal forma que provocó la muerte de su nuevo suegro, de su amada y otras desgracias. Hasta tal punto que llegó a planificar y ejecutar la muerte de sus propios hijos sólo por causar el mayor daño a Jasón. Y cuando estaba a punto de cometer tan atroz acto dijo, en la versión de Eurípides: "Sí que entiendo qué males voy a hacer, pero mi apasionamiento es superior a mis reflexiones, lo cual es la causa de los mayores males para los humanos". Más de dos mil quinientos años después, estas palabras mantienen su vigencia y orientan hacia dónde ir: la necesidad de la regulación de la ira (apasionamiento) para la prevención de la violencia.

Diversos estudios (Bartholomew y Horowitz, 1992; Sandhu, Underwood y Sandhu, 2000) han desarrollado un modelo con cuatro categorías de vínculo afectivo (apego) y cuatro tipos de comportamiento violento. Es decir, hay cuatro tipos de personas que se pueden implicar en diferentes tipos de comportamiento violento. Una adaptación de este modelo es la siguiente tabla.

Vínculo afectivo y tipos de comportamiento violento			
Tipos de vínculo afectivo (apego)	Naturaleza de las relaciones	Visión de sí mismo y de los demás	Características del comportamiento
Seguro	Confortable, con intimidad y autonomía	Percepciones positivas de sí mismo y de los demás	No violento
Preocupado	Preocupado con las relaciones	Visión negativa de sí mismo y positiva de los demás	Violencia hacia sí mismo (depresivo-suicida)
Miedoso-evitativo	Miedo a intimar y evitación social	Visión negativa de sí mismo y de los demás	Violencia hacia sí mismo y violencia hacia otros (depresivo-violento)
Rechazo-evitativo	Rechazo a intimar	Visión positiva de sí mismo y negativa de los demás	Violencia hacia los demás (homicidas)

De esta tabla se deduce que el establecimiento de vínculos seguros es un factor de prevención de la violencia. Dicho de otra forma, el amor previene de comportamientos violentos; mientras que la ira, que es la emoción diametralmente opuesta, activa el comportamiento agresivo, que si no es regulado puede desembocar en violencia. Esto tiene aplicaciones educativas desde la perspectiva de la educación emocional.

La experiencia emocional de la ira se puede considerar inevitable. Continuamente se suceden acontecimientos que activan la ira. Ante ellos hay diferentes formas de responder que tienen que ver con características personales y condicionamientos ambientales. Dentro de estos últimos están las experiencias afectivas familiares.

La ira se activa cuando el individuo se siente víctima de una injusticia, perjudicado, herido, invadido, insultado, despreciado, etc. Estas experiencias se viven de forma distinta según hayan sido las experiencias anteriores. Como dijo Epicteto, no estamos perturbados por las cosas en sí, sino por la forma con que vivimos

las cosas. O dicho de otra forma, "las cosas no son como son, sino como somos".

Siguiendo la tabla anterior, se puede considerar que la ira se expresa de cuatro formas distintas. Afortunadamente, la mayoría de las personas han tenido un apego seguro con sus progenitores y después mantienen vínculos afectivos confortables, con intimidad y autonomía emocional. Esto proporciona una percepción positiva de sí mismo y de los demás. Como consecuencia, ante situaciones de provocación verbal se sienten seguros y no necesitan responder con violencia. La venganza no se hace vitalmente indispensable.

Pero para otras personas sí es vitalmente indispensable la venganza. El problema viene cuando una persona tiene una visión negativa de sí misma (baja autoestima) y se siente amenazada, lo cual induce a la depresión y favorece una violencia hacia sí mismo (suicidio). Otros expresan la violencia hacia fuera, y pueden convertirse en violentos e incluso homicidas (como mínimo potenciales). Incluso otros expresan la ira hacia fuera y hacia dentro (depresivo-violentos). Estos últimos son particularmente peligrosos, y su patrón de comportamiento coincide con muchos casos de violencia de género, que se caracteriza por matar a la pareja y los hijos y después suicidarse (Sendhu *et al.*, 2000). Según Garbarino (1999) esto se produce aproximadamente 2.300 veces cada año en Estados Unidos. La lectura de la prensa pone en evidencia que con demasiada frecuencia se repite en nuestro país. De acuerdo con el modelo expuesto (Sendhu *et al.*, 2000), muchas veces esto es debido a una ausencia de amor familiar genuino en la infancia, que constituye el prototipo de vinculación afectiva en la vida adulta (rechazo-evitativo).

3. BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Ciertas personas creen que no pueden tolerar las frustraciones. Ante ciertas situaciones se dicen a sí mismas autoafirmaciones como: "esto no lo puedo soportar, no lo puedo tolerar, no hay quien lo aguante, ya no puedo más". Ante situaciones frustrantes se les activa la ira, no tienen paciencia, no pueden manejar el estrés, sufren malestar, inquietud, ansiedad y depresión. A este síndrome psicológico, Ellis *et al.* (1988) lo describieron como *baja tolerancia a la frustración*.

A veces se juntan la baja tolerancia a la frustración con un alto nivel de ira. Si a esto se une un bajo control de la impulsividad, se pueden activar comportamientos violentos imprevisibles.

Lo importante de todo esto es que la educación emocional tiene entre sus objetivos aprender a aumentar el nivel de tolerancia a la frustración, controlar la impulsividad y regular la ira.

4. INVESTIGACIONES SOBRE REGULACIÓN DE LA IRA

En la literatura se pueden encontrar diversas expresiones que se refieren prácticamente a lo mismo; principalmente regulación de la ira (*anger regulation*), su gestión (*anger management*), reducción (*anger reduction*), control, canalización, etc. En este trabajo utilizaremos la primera de ellas.

Repetidos estudios (Beland, 1996; Feindler y Guttman, 1994; Nugent, Champlin y Wiinimaki, 1997; Smith, Larson, DeBaryshe, y Salzman, 2000; Zillman, 1993) han demostrado que los programas para la regulación de la ira constituyen una de las mejores estrategias para la prevención de la violencia. Estos programas incluyen técnicas como reconocimiento de la activación de la ira, técnicas para calmarse, reflexión sobre los acontecimientos que provocan la ira, razonamiento moral, solución de problemas, habilidades sociales, etc.,

Así, por ejemplo, Smith, Larson, DeBaryshe, y Salzman, (2000) han recopilado 194 artículos sobre regulación de la ira, de los cuales han analizado 37 que cumplían los requisitos de accesibilidad del documento y contenido centrado en programas para la regulación de la ira. El promedio de duración de los programas es de unas diez sesiones. No todos los programas se pueden considerar de prevención primaria; algunos van dirigidos a grupos de riesgo: comportamiento disruptivo, problemas emocionales y delincuencia juvenil. Los resultados de estos estudios permiten concluir que la regulación de la ira es una estrategia efectiva para la prevención de la violencia si cumple unos requisitos mínimos de calidad en la puesta en práctica.

5. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Las estrategias de intervención para la regulación de la ira pueden tomar en consideración técnicas diversas que se han originado en los diversos paradigmas psicológicos. Por otra parte, estas técnicas a veces son las mismas que las que se utilizan para otros propósitos.

Las estrategias de intervención pueden clasificarse en: centradas en la emoción, cognitivas, cognitivo-conductistas, conductuales, psicoeducativas, farmacológicas y orientadas a la familia. La tabla que aparece más adelante resume la exposición de este apartado.

Las estrategias centradas en la emoción incluyen técnicas específicas para activar la regulación y reducción de la ira. Entre ellas están la relajación, autoconciencia emocional y desarrollo de la empatía.

Las estrategias cognitivas incluyen reestructuración cognitiva (cambiar el sistema de creencias), habilidades de solución de problemas y la utilización del diálogo interno para potenciar la motivación.

Las conductuales se centran más específicamente en desarrollar formas de comportamiento de expresión emocional, así como habilidades específicas como asertividad y comunicación.

Las cognitivo-conductuales incluyen las mismas que las cognitivas, aplicadas conjuntamente con modelado, *role-playing*, ensayo, y autocontrol (*self-monitoring*). En este enfoque se ayuda a reconocer las claves fisiológicas de la ira para tomar conciencia y detectarla desde el principio; estrategias intermediarias como re-evaluación cognitiva de la situación para reducir la activación emocional, pensamiento alternativo y consecuencial como instrumento para la solución de problemas y resolución de conflictos, modelado y *role-playing* para solidificar las competencias adquiridas.

Los enfoques farmacológicos utilizan medicamentos psicotrópicos para manejar la reactividad emocional y comportamientos negativos. Exceptuando los enfoques farmacológicos, todos los demás pueden adoptar un enfoque terapéutico, centrado en la atención individualizada, de acuerdo con el modelo clínico. Pero si se aplican en grupo, desde un planteamiento psicopedagógico, dirigido a la prevención y el desarrollo personal, siguiendo el modelo de programas, sus efectos a largo plazo pueden ser altamente positivos para la convivencia.

En este sentido, los programas pueden dirigirse al alumnado, al profesorado y a las familias. Los dirigidos a las familias toman en consideración a los padres, madres, cuidadores y otros familiares. La mayoría de los programas incorporan varias estrategias, que se combinan de forma apropiada.

Estrategias de intervención	
Enfoque	Técnicas
Centradas en la emoción	Control de la impulsividad Regulación de la ira Relajación Conciencia emocional Desarrollo de la empatía Imaginación emotiva Mejora de la autoestima Establecer “redes de apoyo”
Cognitivas	Reestructuración cognitiva Solución de problemas Diálogo interno Inoculación del estrés Autosugestión
Conductuales	Modulación de la expresión emocional Entrenamiento asertivo Desensibilización sistemática Comunicación efectiva
Cognitivo-conductuales	Modelado <i>Role-playing</i> Habilidades sociales Habilidades de vida Habilidades de afrontamiento (<i>coping skills</i>) Ensayo Autocontrol Reconocimiento de claves fisiológicas Toma de conciencia Re-evaluación cognitiva de la situación Reducción de la activación emocional Pensamiento alternativo Pensamiento consecuencial Pensamiento de causa-efecto Pensamiento de perspectiva Reestructuración cognitiva Solución de problemas Diálogo interno
Farmacológicas	Medicamentos psicotrópicos

6. EFECTOS DE LOS PROGRAMAS

Se puede afirmar que los programas para la regulación de la ira, que cumplen unos requisitos mínimos de calidad, tienen efectos positivos. Los efectos positivos son más evidentes en reducir los sentimientos de ira y en la reducción de la impulsividad. Los programas funcionan bien en la reducción de la intensidad y

frecuencia de la componente afectiva de la ira. Estas intervenciones pueden contribuir a reducir la violencia, delincuencia y comportamiento criminal.

La conclusión es que los programas para la regulación de la ira pueden ser una estrategia apropiada para la regulación de la violencia. El personal de la educación (profesorado, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, orientadores, educadores sociales, políticos, etc.) debería conocer estos datos y animarse a poner en su centro educativo programas de estas características, habida cuenta de cómo este problema afecta a la sociedad actual.

7. GENERALIZACIÓN Y SOSTENIBILIDAD

La generalización se refiere a la transferencia de las competencias adquiridas a contextos distintos a los que se ha realizado el aprendizaje. La sostenibilidad o mantenimiento significa que la utilización de las competencias perdura largo tiempo después de haber finalizado la aplicación del programa.

Muchas investigaciones demuestran que las competencias adquiridas no se mantienen a lo largo del tiempo a no ser que haya actividades de mantenimiento y generalización. El dominio de las competencias en el contexto educativo es sólo un requisito para la aplicación en la vida cotidiana. La característica crítica del éxito de la intervención es la transferencia de las competencias adquiridas a los contextos de la vida cotidiana: clase, patio, familia, etc.

Las actividades encaminadas a potenciar la generalización pueden incluir:

- a)** programas de reforzamiento contingente en contextos auténticos;
- b)** entrenamiento en contextos múltiples;

- c)** entrenamiento con una variedad de individuos que pueden activar respuestas de ira;
- d)** trabajo para casa que favorezca el entrenamiento autónomo en contextos distintos a los que se realiza la formación;
- e)** la utilización de personas ya formadas para que describan sus estrategias de generalización a los demás.

Las actividades para potenciar el mantenimiento pueden incluir:

- a)** programación para la ocurrencia de refuerzos naturales;
- b)** gradualmente suprimir o atenuar las contingencias estructurales de tal forma que la desaparición progresiva del reforzamiento sea tan suave que prácticamente no tenga efectos en la práctica;
- c)** proporcionar sesiones de reinyección, como estímulo para el mantenimiento;
- d)** trabajo para casa, como por ejemplo redactar algo que estimule el mantenimiento, escribir un diario.

Tiene efectos positivos en la generalización y el mantenimiento la consideración del aula como contexto de aplicación de las competencias adquiridas. El alumnado debe saber que debe aplicarlas en ese contexto y el profesorado va observando cómo se aplican realmente por parte del alumnado. Esto proporciona un refuerzo continuo que ayuda al mantenimiento y a la generalización. Los estudios de seguimiento (*follow-up*) para demostrar la efectividad del programa a lo largo del tiempo son escasos y no permiten determinar con precisión la mejor combinación de estrategias para unos efectos óptimos. Sin duda, las investigaciones

futuras deberían analizar sistemáticamente los efectos diferenciales de una variedad de estrategias sobre la generalización y mantenimiento de la regulación de la ira.

8. LA IRA EN EL MARCO DE LAS EMOCIONES

La ira es una de las emociones básicas, junto con el miedo, la tristeza, la alegría y otras. Pero la ira es la emoción que causa mayores problemas a la ciudadanía y a la convivencia.

Con respecto a la formación del ciudadano responsable, se requiere educación emocional para la regulación de la ira. En el capítulo sobre educación emocional se reanuda este tema con la intención de tomar en consideración un conjunto de competencias emocionales que son básicas para la vida, para la convivencia y para la ciudadanía efectiva.

Además de las emociones negativas hay emociones positivas. Muchas estrategias de intervención se basan en la supresión de las emociones negativas. Pero en el marco de la psicología positiva, a la que se dedica el capítulo siguiente, proporcionar experiencias de emociones positivas es un factor que incide positivamente en múltiples aspectos de la vida.

9. RESUMEN Y CONCLUSIONES

- La ira es la emoción básica que está en el origen de muchos comportamientos que son causas de problemas interpersonales y sociales.
- La ira es un factor importante en la activación del comportamiento violento.
- La ira y la baja tolerancia a la frustración muchas veces van de la mano. Una persona con baja tolerancia a la frustración, alta impulsividad y falta de competencia en la regulación de la ira puede adoptar comportamientos violentos de forma impulsiva.

- El diseño, aplicación y evaluación de programas para la regulación de la ira es un tema de investigación con aplicaciones prácticas en la educación.
- Los resultados de las investigaciones permiten concluir que la regulación de la ira es una estrategia efectiva para la prevención de la violencia si cumple unos requisitos mínimos de calidad en la puesta en práctica.
- Para que los efectos se mantengan y se apliquen en diversos contextos (generalización y sostenibilidad) deben aplicarse una serie de refuerzos después de la aplicación del programa.
- La regulación de la ira se centra en una de las emociones negativas. Pero estas intervenciones deben complementarse con la experiencia de emociones positivas.
- Las aportaciones de la psicología positiva, de la que se trata en el capítulo siguiente, son un complemento a la intervención centrada en las emociones negativas, al potenciar las emociones positivas.

Educación emocional

A lo largo de esta obra se insiste en que la Educación para la Ciudadanía (EpC) tiene como objetivo potenciar la convivencia y el bienestar. Se sabe que uno de los mayores obstáculos es la violencia. Llama la atención que la mayoría de las características del comportamiento violento y de oposición a la convivencia sean de carácter emocional. Dicho de otra forma, son una manifestación del *analfabetismo emocional*. Es curioso observar cómo una sociedad altamente tecnificada, con acceso a unos recursos tecnológicos inimaginables hace pocos años (móvil, informática, Internet, *mass media*, etc.), parece haber olvidado una de las necesidades básicas del ser humano: su dimensión emocional. Esta necesidad, insuficientemente atendida en la educación formal, es una de las causas de muchos problemas de la sociedad actual. Para preparar para una ciudadanía activa y responsable se hace necesario el desarrollo de competencias emocionales a través de la educación emocional.

La educación emocional incluye la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas (ira, violencia, miedo, ansiedad, estrés, tristeza, depresión) y el desarrollo de las emociones positivas (bienestar, alegría, humor, amor, felicidad), entre otros aspectos (conciencia emocional, regulación de las emociones, autoestima, autonomía emocional, empatía, fluir, etc.).

Conviene distinguir entre inteligencia emocional, educación emocional y competencias emocionales. La intención de las páginas siguientes es establecer esta distinción, introducir nuevos elementos de reflexión y derivar aplicaciones prácticas de cara a la educación para una ciudadanía efectiva y responsable.

1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El desarrollo histórico de las investigaciones sobre la inteligencia general permite constatar cómo a lo largo del siglo XX se han producido múltiples aportaciones hasta desembocar en el concepto de inteligencias múltiples (Gardner, 1995, 2001), de las cuales deriva la inteligencia emocional. En otro trabajo (Bisquerra, 2003) hemos expuesto este tema, al que remitimos para detalles.

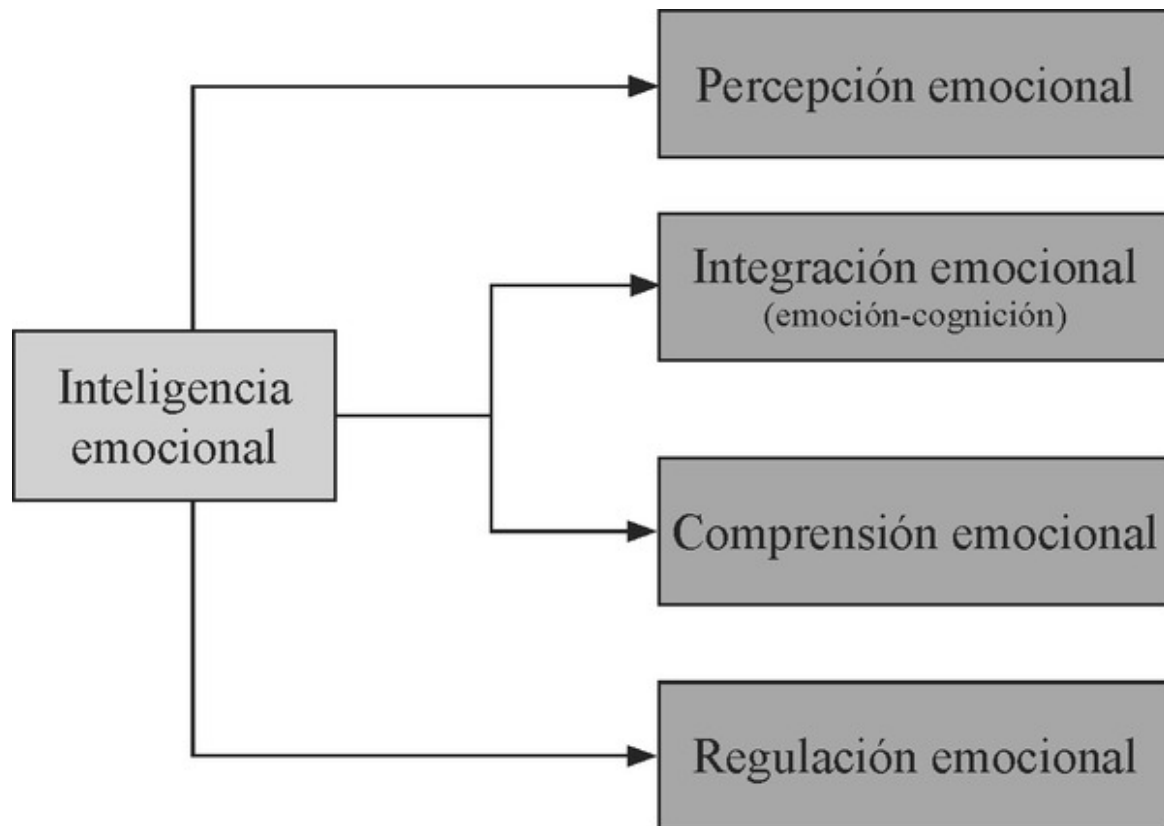
El ímpetu del interés por la inteligencia emocional se inició con dos artículos en revistas especializadas (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990), si bien fue este último el que tuvo mayor resonancia, cuyo título era, precisamente: *Emotional Intelligence* (Salovey y Mayer, 1990).

A menudo pasa desapercibido que en 1994 Daniel Goleman y otros fundaron el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) con objeto de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo. Fue el libro *Inteligencia emocional* de Goleman (1995) el que difundió este concepto de forma espectacular, al ser un *best seller* en muchos países. Goleman reconoce que se basa en el trabajo de Salovey y Mayer (1990). Los dos últimos capítulos son una llamada al mundo educativo para que se implique en la educación emocional.

Desde entonces la inteligencia emocional ha sido redefinida por múltiples autores que han producido una abundancia bibliografía sobre el tema (Salovey y Sluyter, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Bar-On y Parker, 2000; Schulze y Roberts, 2005, etc.).

Una formulación de la inteligencia emocional que puede tomarse como referencia es la de Mayer, Salovey y Caruso (2000), que la conciben como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas, que en síntesis puede expresarse como sigue:

- 1)** Percepción emocional: las emociones son percibidas y expresadas.
- 2)** Integración emocional: las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción cognición).
- 3)** Comprensión emocional: señales emocionales en relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones.
- 4)** Regulación emocional (*emotional management*): los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal. La figura siguiente resume el concepto de inteligencia emocional.



Se puede considerar que la inteligencia emocional es un constructo hipotético de la psicología que está en proceso de discusión, análisis e investigación. Hay opositores y defensores de su existencia. El debate está en el campo de la psicología. Lo que aquí nos interesa son las aplicaciones prácticas de este debate: la educación emocional.

2. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Las competencias emocionales son "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales". Las competencias emocionales son aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable.

En 2004, el ISBE (*Illinois State Board of Education*), que equivaldría al Departamento de Educación del Estado de Illinois, desarrolló un plan para aplicar la educación emocional en sus centros educativos.

Para ello propuso lo que se conoce como *Illinois Social Emotional Learning Standards* o dicho de otra forma, los "estándares del aprendizaje social y emocional", que se pueden consultar en la web: http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm y también en CASEL (2005).

Un resumen es el siguiente listado:

Objetivo 1: Desarrollar habilidades de auto-conciencia y auto-gestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida.

A. *Identificar y regular las propias emociones y comportamientos.*

B. *Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.*

C. *Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos.*

Objetivo 2: Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.

A. *Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas.*

B. *Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos.*

C. *Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales para interactuar de forma efectiva con los demás.*

D. *Demostrar la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva.*

Objetivo 3: Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

A.Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones.

B.Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas.

C.Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias.

Otras aportaciones sólidamente fundamentadas han sido presentadas por Graczyk *et al.* (2000), Payton *et al.* (2000), Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), etc. Por nuestra parte, recogiendo las propuestas anteriores, y a partir del marco teórico sobre la educación emocional (Bisquerra, 2000, 2003), vamos a proponer la siguiente estructuración de las competencias emocionales.

1. Conciencia emocional

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

1.1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

1.2. Dar nombre a las propias emociones: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.

1.3. Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas

(comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

2. Regulación emocional

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

2.2. Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

2.3. Regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: *regulación de la impulsividad* (ira, violencia, comportamientos de riesgo); *tolerancia a la frustración* para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para *diferir recompensas* inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.

2.4. Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de

autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

2.5. Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

3. Autonomía emocional

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

3.1. Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

3.2. Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

3.3. Actitud positiva: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del «yo» (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

3.4. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de qué actitudes voy a adoptar ante la vida: positivas o negativas.

3.5. Autoeficacia emocional: capacidad de autoeficacia emocional: el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como

se quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su «teoría personal sobre las emociones» cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

3.6. *Resiliencia* para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

4. *Competencia social*

La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

4.1. *Dominar las habilidades sociales básicas*: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.

4.2. *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

4.3. *Comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

4.4. *Comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

4.5. *Compartir emociones*: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el

grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

4.6. Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

4.7. Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para: defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir «no» claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado (por ejemplo consumo de drogas); demorar actuar o tomar decisiones en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

4.8. Prevención y solución de conflictos: capacidad para prevenir conflictos sociales y problemas interpersonales. Merece una mención especial la prevención del *bullying*, como uno de los conflictos escolares habituales. Esto implica la *identificación de problemas*: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, saber afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de *negociación* es un aspecto importante, que implica la capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

5. Habilidades de vida y bienestar

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares,

profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

5.1. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

5.2. Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

5.3. Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

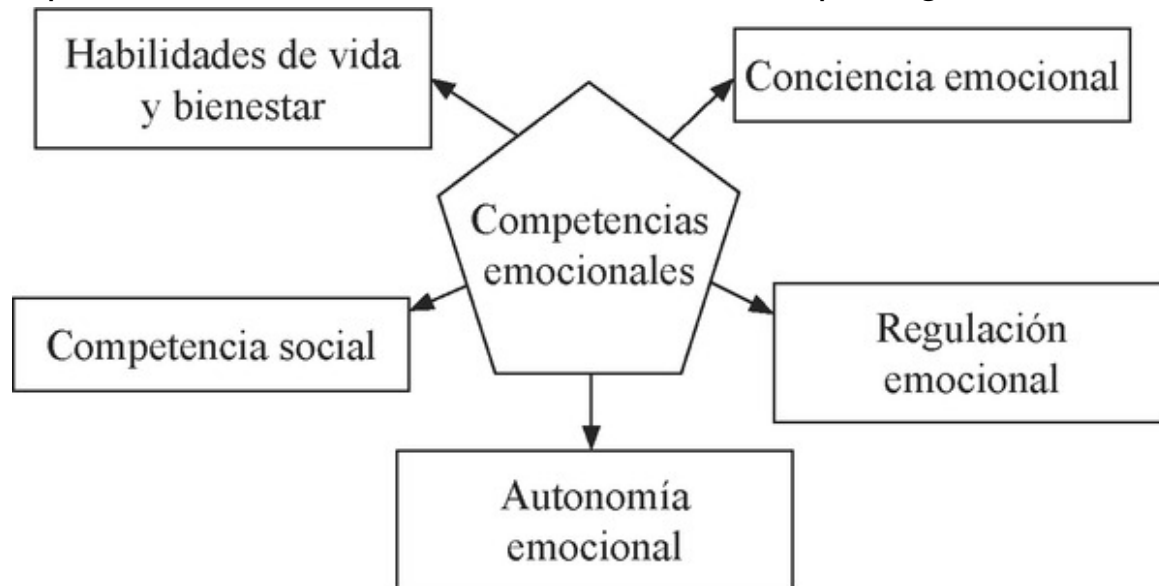
5.4. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

5.5. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).

5.6. Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa; contribuir activamente al bienestar del propio centro educativo y de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

5.7. Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

En el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) representamos esta sistemática mediante un pentágono:



La educación emocional tiene por objetivo el desarrollo de las competencias emocionales. En el apartado siguiente se expone el marco conceptual de la educación emocional. Después sus fundamentos, objetivos y contenidos. En los apartados posteriores se desarrollan un poco estas cinco competencias. A continuación se exponen otros conceptos relacionados con la educación emocional. Con todo ello, la intención es presentar un marco general de las competencias emocionales, en el marco de la educación emocional, de cara a su introducción en la EpC.

3. CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica de los problemas de convivencia. Se propone el

desarrollo de competencias básicas para la vida, necesarias para una ciudadanía efectiva y responsable. Prevención de los problemas de convivencia y desarrollo humano son los objetivos esenciales de la educación emocional. A tales efectos se orienta a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones de la vida, como la solución positiva de conflictos, prevención del consumo de drogas, del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc.

En torno a la inteligencia emocional y la educación emocional, han ido surgiendo un conjunto de webs que permiten una actualización del conocimiento, si bien la mayoría están en inglés. Como ejemplos a destacar están:

<http://www.casel.org/>

<http://eiconsortium.org/>

<http://www.mantra.com.ar/contenido/inteligencia.html>

<http://www.ecparenting.org/>

<http://www.libro-educacion-emocional.com/>

<http://www.cfchildren.org/support/>

<http://www.6seconds.org/>

<http://www.e-excellence.es/>

<http://www.ucm.es/info/seas/>

<http://www.inteligencia-emocional.org/>

Hay suficientes elementos para considerar que entre finales de los años noventa y los primeros del siglo XXI se ha producido un movimiento en torno a la inteligencia emocional y la educación emocional que justifica que se pueda hablar de "revolución emocional" o *Zeitgeist* (espíritu que caracteriza una época). Las aplicaciones prácticas a la educación son un tema actual de investigación y difusión. El reto que se plantea es cómo va a incidir en la EpC. Uno de los objetivos de este trabajo es argumentar que

la educación emocional debe ocupar un espacio importante en el marco de la EpC.

Si la inteligencia emocional es un constructo hipotético de la psicología, la educación emocional son las aplicaciones prácticas, centradas en el desarrollo las de competencias emocionales que se exponen en el apartado siguiente. La educación emocional se propone, entre otros aspectos, la promoción de una juventud emocionalmente inteligente.

4. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales desde un enfoque transversal. Para ello recoge las innovaciones educativas y las aportaciones de diversas ciencias.

En las últimas décadas se han producido diversas innovaciones educativas, entre las que cabe destacar el aprender a aprender, aprender a pensar, educación en valores, educación moral, habilidades sociales, habilidades de vida, etc. La educación emocional recoge estas aportaciones y las replantea con una perspectiva "desde dentro". No quita nada, sino que incluye la dimensión emocional en todas ellas como una especie de transversalidad. Para ello, recurre a las aportaciones de diversas ciencias, integrándolas en una unidad de acción fundamentada.

Los *movimientos de renovación pedagógica*, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), se proponían una *educación para la vida*, donde la afectividad tenía un papel relevante. Ilustres teóricos y representantes de estos movimientos han llamado la atención sobre la dimensión afectiva del alumnado. Entre ellos recordemos Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc. Movimientos recientes de innovación educativa, tales como la *educación psicológica*, la *educación para la carrera*, la *educación*

moral, las habilidades sociales, el aprender a pensar, la educación para la salud, la orientación para la prevención y el desarrollo humano, etc., tienen una clara influencia en la educación emocional. Lo que caracteriza a ésta última es el enfoque "desde dentro", que pone un énfasis especial en la emoción subyacente en todas las propuestas anteriores.

El *counseling* y la *psicoterapia* se pueden considerar como una terapia emocional, ya que se centran en los problemas emocionales (ansiedad, estrés, depresión, fobias, etc.). La psicología humanista, con Carl Rogers, Gordon Allport, Abraham Maslow y otros, puso un énfasis especial en las emociones; la logoterapia de V. Frankl, al buscar el sentido de la vida, llegó a conceptos como la *responsabilidad en la actitud ante la vida*; la psicología cognitiva, y en especial la psicoterapia racional-emotiva de Ellis, es otro referente significativo; otras aportaciones son las de Carkhuff, Beck, Meichenbaum, etc. Todo esto queda integrado en el amplio marco de la *orientación psicopedagógica* (Bisquerra, 1990, 1996, 1998).

Desde el punto de vista de la *metodología* de intervención, conviene destacar las aportaciones del *developmental counseling*, la dinámica de grupos, la orientación para la prevención, el modelo de programas y el modelo de consulta. Especial relevancia tiene la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje; esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención y poner el énfasis en analizar cómo los modelos (compañeros, personajes de los *mass media*, profesores, padres) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos. Otras aportaciones metodológicas a tener presente son, entre otras, el modelo de desarrollo social (Hawkins, 1997), que se ha aplicado a la prevención de la delincuencia; el modelo ecológico y sistémico de

Bronfenbrenner (1979); la teoría del comportamiento problemático y desarrollo social (Jessor, 1993), que se ha aplicado en grupos de riesgo; la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), etc. Las *teorías de las emociones*, que se remontan a los orígenes de la historia de la filosofía y de la literatura, pero cuyos orígenes claramente científicos probablemente haya que buscarlos a finales del siglo XIX. Hay que señalar que después de unos brillantes inicios con Ch. Darwin, William James, Cannon y otros, el estudio de la emoción sufrió un cierto letargo hasta finales de los años ochenta, con la llegada de la investigación científica de la emoción desde la psicología cognitiva (Arnold, Buck, Ekman, Frijda, Izard, Lazarus, Tomkins, etc.).

La *teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner (1995), en particular por lo que se refiere a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, es un referente fundamental. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas; la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de sí mismo.

El concepto de *inteligencia emocional*, introducido por Salovey y Mayer (1990) y difundido por Goleman (1995), ha tenido muchos continuadores en psicología y educación, hasta llegar a constituir una *Zeitgeist* a la que hacemos referencia en otro apartado de este artículo.

Las recientes aportaciones de la *neurociencia* han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Así, por ejemplo, saber que las emociones activan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración, tensión muscular, neurotransmisores; etc.) que una vez producidas son difíciles de controlar, o que una disminución en el nivel de serotonina puede provocar estados depresivos, aporta datos valiosos para la intervención. Igualmente

es interesante conocer el papel de la amígdala en las emociones; las características diferenciales de la comunicación entre el sistema límbico y la corteza cerebral en función de la dirección de la información, etc.

Las aportaciones de la *psiconeuroinmunología* indican cómo las emociones afectan al sistema inmunitario. Las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan. Estos trabajos evidencian la relación entre las emociones y la salud.

Las investigaciones sobre el *bienestar subjetivo*, realizadas por autores como Argyle, Diener, Strack, Schwartz, Veenhoven, etc., han introducido un constructo de gran incidencia social. Conviene distinguir entre bienestar objetivo (material) y bienestar subjetivo (emocional). aunque cuando se analiza se llega a la conclusión de que las personas buscan el bienestar subjetivo, que consiste esencialmente en experimentar emociones positivas. Por esto, también se le denomina bienestar emocional.

Relacionado con el bienestar está el concepto de *fluir* (*flow*) o experiencia óptima, introducido por Csikszentmihalyi (1997). El *fluir* se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida. La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. No se puede comprar con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de cómo los interpretamos. El flujo, o la experiencia óptima, tienen mucho que ver con el concepto de "experiencias cumbre" (*peak experiences*) que utilizó Maslow (1982: 109; 1987: 205).

De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser) señalados en el informe Delors (1996), como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la educación emocional.

Las aportaciones de la psicología positiva son posteriores a la configuración de la educación emocional. Se podría decir que educación emocional y psicología positiva son dos movimientos que se han ido desarrollando simultáneamente. Ciertos fundamentos citados en los párrafos anteriores (bienestar subjetivo, fluir, psiconeuroinmunología, neurociencia, etc.) han influido simultáneamente en el surgimiento de ambos movimientos. Ahora bien, por la afinidad de contenidos, lógicamente la educación emocional integra las aportaciones de la psicología positiva.

5. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los objetivos generales de la educación emocional pueden abarcar el amplio campo de las competencias emocionales. A título de ejemplos ilustrativos señalamos las siguientes.

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.
- Etc.

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Podemos distinguir entre un programa de formación de profesores y un programa dirigido al alumnado. Pero en general los contenidos hacen referencia a los siguientes temas.

En primer lugar se trata de dominar el *marco conceptual de las emociones*, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc. La naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones para la práctica.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales como las siguientes.

Conciencia emocional, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la auto-observación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

La *regulación de las emociones* probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

La *autonomía emocional* posibilita que una persona se sitúe entre la dependencia y la desvinculación. Aspectos positivos de la autonomía son una serie de conceptos que empiezan por el prefijo "auto": autoestima, autoconfianza, autoeficacia, automotivación, etc. La motivación está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación proviene de la raíz latina *movere* (mover); igual que emoción (de *ex-movere*, mover hacia fuera). La puerta de la automotivación hay que buscarla a través de la emoción, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Este es uno de los retos de la educación para una ciudadanía efectiva y responsable.

Las *habilidades socio-emocionales* constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entretejidas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas

competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable, al trabajo en grupo productivo y satisfactorio y en definitiva a una ciudadanía efectiva.

El *bienestar emocional* es el fin último de la educación emocional. Aquí se trata de analizar los factores que favorecen y que dificultan el bienestar, para que cada uno pueda encontrar su propio camino desde una perspectiva de disfrutar de la ciudadanía con otras personas. Es el bienestar personal y social.

El concepto de *Fluir (flow)*, entendido como experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1997) completa el tema sobre el bienestar. Las condiciones del flujo ofrecen un marco de sugerencias para la acción, que se pueden aplicar al cuerpo, el pensamiento, el trabajo, las relaciones sociales, etc. El reto está en aprender a fluir.

Las *aplicaciones de la educación emocional* se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: convivencia, comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.). En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar emocional, que redunde en un mayor bienestar social, que es la finalidad de la ciudadanía.

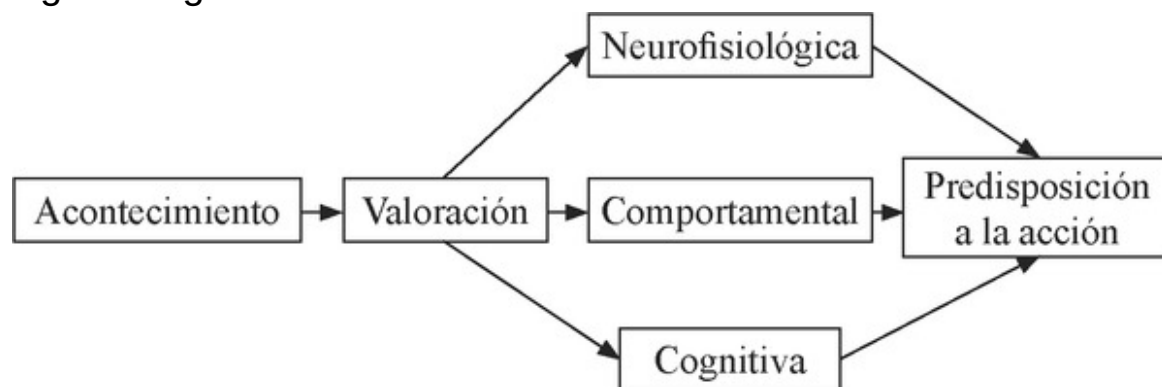
Los temas a desarrollar en un curso de educación emocional pueden tener diversos niveles de profundización en función de los destinatarios, que pueden ser estudiantes desde la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria, Adultos, Profesionales, etc. El objetivo siempre debe ser el desarrollo de competencias emocionales. En las páginas siguientes se exponen algunos elementos importantes de la educación emocional.

6. CONCEPTO DE EMOCIÓN

Para poder hablar de educación emocional se necesita saber qué es una emoción y qué implicaciones para la práctica se derivan de este concepto. Una emoción se produce de la siguiente forma:

- 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.
- 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica.
- 3) El *neocortex* interpreta la información.

De acuerdo con este mecanismo, en general hay bastante acuerdo en considerar que una emoción "es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno". En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así en el siguiente gráfico:



Las emociones se generan a partir de acontecimientos, que pueden ser externos o internos. Entre los externos, una parte muy importante de los acontecimientos que provocan emociones son las interrelaciones sociales. Respecto a los acontecimientos internos

pueden ser pensamientos o sensaciones propioceptivas (por ejemplo, un dolor intenso en el corazón).

Las personas tenemos un mecanismo automático de valoración de los acontecimientos que percibimos. El proceso de valoración de los acontecimientos tiene dos fases. Hay una *valoración automática* o primaria sobre la relevancia del evento: ¿este acontecimiento es positivo o negativo para mi bienestar? En una *evaluación cognitiva* o secundaria se consideran los recursos personales para poder afrontarlo: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? En función de cómo sean las respuestas a estas preguntas, se originaran determinadas emociones. Esto es un proceso que dura fracciones de segundo y se produce ante cualquier estímulo que llega a nuestros sentidos.

Gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente; se realiza de forma automática. Conviene insistir en que la mayoría de emociones se generan inconscientemente. También es útil distinguir entre *reacciones emocionales innatas* y *acciones emocionales voluntarias*. Las respuestas de evitación se encuentran a mitad de camino entre ambas (LeDoux, 1999: 293).

Una vez que se activa la respuesta emocional, ésta tiene tres componentes: *neurofisiológica*, *conductual*, *cognitiva*. La *neurofisiológica* se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar. Sin embargo se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. Como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se pueden producir problemas de salud (taquicardia, hipertensión, úlcera, etc.).

Por eso, la prevención de los efectos nocivos de las emociones en el marco de la educación emocional se puede entender como un aspecto de la educación para la salud.

La *comportamental* permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Esta componente puede intentar disimularse. Por ejemplo, las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos 23 músculos, que conectan directamente con los centros de procesamiento de las emociones, lo que hace que el control voluntario no sea fácil; aunque siempre es posible "engañar" a un potencial observador. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales.

La componente *cognitiva* o vivencia subjetiva es lo que a veces se denomina *sentimiento*. Sentimos miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones. Para distinguir entre la componente neurofisiológica y la cognitiva, a veces se emplea el término *emoción*, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional) y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva). La componente cognitiva hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficit provocan la sensación de "no sé que me pasa". Lo cual puede tener efectos negativos sobre la

persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

Cuando lo observamos vemos un paralelismo entre:

a) *Hechos, conceptos y sistemas conceptuales* con la dimensión cognitiva;

b) *Procedimientos* con el comportamiento;

c) *Actitudes, valores y normas* con respecto a la dimensión emocional.

Por tanto estos tres componentes son la esencia de los objetivos y contenidos de la EpC. Así queda reflejado en la mayoría de las propuestas, ya sea con esas u otras palabras.

7. CONCIENCIA EMOCIONAL

La conciencia emocional es el primer paso en la adquisición de competencias emocionales. Dentro de la conciencia emocional hay que distinguir entre la autoconciencia y la heteroconciencia.

La autoconciencia emocional implica tomar conciencia de sí mismo, de nuestros estados internos, emociones, sentimientos, afectos, recursos e intuiciones; capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos; la habilidad para dar nombre a las propias emociones; utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para comunicarse en un plano emocional. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, incluye la conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

La heteroconciencia emocional es la capacidad para leer las claves contextuales de carácter emocional y captar las emociones de las otras personas y el clima emocional de un contexto determinado. Es la comprensión de las emociones de los demás; la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de las otras personas. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

La conciencia emocional implica reconocer los efectos de las propias emociones y de las emociones de los demás. Reconocer cómo las emociones afectan a nuestras acciones. Las personas dotadas de esta competencia saben qué emociones están sintiendo y por qué; comprenden los vínculos existentes entre sus sentimientos, pensamientos, palabras y acciones; conocen el modo en que sus sentimientos influyen en su rendimiento; tienen un conocimiento básico de sus valores y de sus objetivos.

La conciencia emocional nos lleva a tomar conciencia de la emoción desde la que me estoy relacionando con otra persona, que puede ser respeto, agradecimiento, veneración, admiración, amor, etc. Pero también puede ser: aversión, ira, hostilidad, indignación, rabia, odio, resentimiento, etc. En función de la emoción con que me estoy relacionando con la otra persona, será mi comportamiento, lo cual influye en el comportamiento del otro. Para detalles y bibliografía sobre conciencia emocional puede consultarse a Pons, Doudin, Harris y Rosnay (2005).

8. REGULACIÓN EMOCIONAL

La conciencia emocional es el paso previo para poder pasar a la regulación emocional. La regulación emocional es la capacidad para

manejar las emociones de forma apropiada y supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éste en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

La expresión emocional regulada es un aspecto que incluye la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada; habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.

Regulación emocional y tener buenas estrategias de afrontamiento son dos conceptos que tienden a confluir. Los propios sentimientos y emociones deben ser regulados y esto incluye aspectos más específicos.

Desde el punto de vista de la ciudadanía efectiva y responsable tiene una particular importancia adquirir competencias de *regulación de la impulsividad* (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y *tolerancia a la frustración* para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para *diferir recompensas* inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc. Estas competencias son básicas para la vida de un ciudadano y deben desarrollarse a través de la educación con programas y actividades específicas.

Las habilidades de afrontamiento consisten en la capacidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias

de autoregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

La competencia para autogenerar emociones positivas es la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

9. AUTONOMÍA EMOCIONAL

Las personas deben establecer vínculos emocionales positivos con otras personas. Esto remite a la teoría del *apego* (*attachement*), según la cual las personas tienen propensión a establecer lazos afectivos fuertes con ciertas personas (Bowlby, 1989, 1993a, 1993b).

La vinculación afectiva es la capacidad humana de establecer lazos afectivos con otros seres humanos que se construyen y mantienen mediante las emociones. Estos afectos se ven estimulados con la presencia o ausencia del otro; con la disponibilidad o indisponibilidad del otro.

Una vinculación afectiva exagerada puede conllevar a la dependencia emocional. En el extremo opuesto está la desvinculación afectiva, que se caracteriza por la incapacidad de establecer relaciones afectivas con otras personas. Tanto la desvinculación como la dependencia son dos extremos que pueden causar dificultades en las relaciones con otras personas. El reto está en mantener una adecuada vinculación afectiva que permita nadar entre las dos orillas. A eso lo denominamos *autonomía emocional*.

La autonomía emocional se refiere al proceso de desligarse de los padres y compañeros. Se logra cuando el adolescente se siente confiado al definir sus objetivos independientemente de los deseos de los padres y compañeros. Asume su capacidad de decisión con

responsabilidad y actúa en base a unos principios éticos elegidos autónomamente.

La autonomía emocional es un aspecto de un concepto más amplio: el desarrollo de la autonomía personal en la adolescencia. Se puede entender la autonomía personal como la capacidad para pensar, sentir, tomar decisiones o actuar por sí mismo, es decir, con capacidad de autorregulación.

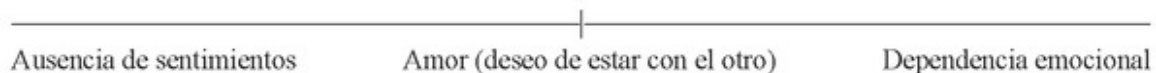
La autonomía emocional se desarrolla a través de tres tipos de relaciones. Una *relación primaria* es el tipo de apego que uno tiene con sus padres, especialmente la madre, durante la primera infancia. Las *relaciones secundarias* son las que se mantienen con otras personas significativas, como cuidadores, amigos, familiares, maestros y profesores. Las *relaciones terciarias* se dan con objetos de confort, placer y poder. La pareja puede satisfacer estas necesidades. Pero en algunos casos se pueden desplazar hacia compañeros que pertenecen a grupos de riesgo, delincuentes, dinero, alcohol, drogas, armas, etc. (Sandhu *et al.*, 2000).

El amor es la forma más reconocida de vinculación afectiva interpersonal. El amor representa un vínculo afectivo particularmente deseable, que puede ser una de las mejores fuentes de satisfacción y bienestar. Es la forma más reconocida de vinculación afectiva. Las características del vínculo afectivo amoroso han sido revisadas por varios autores, siendo uno de los mas conocidos Erich Fromm (1991), quien propone que el amor es activo, da y tiene cuidado, conocimiento, responsabilidad y respeto por la otra persona, con la que, además, experimenta afectos intensos.

La dependencia emocional es un concepto que se aplica a la necesidad afectiva extrema que una persona siente hacia su pareja (Castelló, 2005: 17). Por tanto es un concepto que remite a la

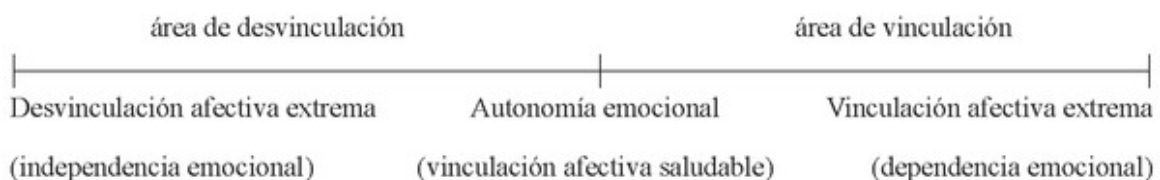
relación de pareja, a lo largo de las diferentes relaciones. Puede incluir aspectos como sumisión, pensamientos obsesivos en torno a la pareja, sentimientos intensos de miedo al abandono, necesidad afectiva extrema de una persona hacia su pareja, etc.

En la exposición de este apartado vamos a seguir bastante a Castelló (2005), según el cual, el continuo de las relaciones afectivas se podría representar así:



La dependencia emocional se caracteriza por la indefensión que pueden sentir ciertas personas como consecuencia de haber estado siempre sobreprotegidas, consentidas, lo cual repercute en una escasa o nula capacidad de decisión y de iniciativa. Experimentan un intenso temor al abandono ("ansiedad de separación"), que de producirse les dejaría "solos ante el peligro". No se sienten capaces de enfrentarse al mundo si no es en compañía de la persona de la cual dependen. En su vertiente patológica se denomina "trastorno de la personalidad por dependencia". Castelló (2005: 84) considera que las características más importantes de la persona con dependencia emocional son:

- a)** baja autoestima;
- b)** miedo e intolerancia a la soledad;
- c)** tendencia a establecer relaciones de pareja desequilibradas a lo largo de la vida.



Diversos estudios (Bartholomew y Horowitz, 1992; Sandhu, Underwood y Sandhu, 2000) han desarrollado un modelo con cuatro categorías de estilo de apego con cuatro tipos de comportamiento violento. Es decir, hay cuatro tipos de personas que se pueden implicar en diferentes tipos de comportamiento violento. Una adaptación de este modelo es la siguiente tabla.

Vínculo afectivo y tipos de comportamiento violento			
Tipos de vínculo afectivo (apego)	Naturaleza de las relaciones	Visión de sí mismo y de los demás	Características del comportamiento
Seguro	Confortable, con intimidad y autonomía	Percepciones positivas de sí mismo y de los demás	No violento
Preocupado	Preocupado con las relaciones	Visión negativa de sí mismo y positiva de los demás	Violencia hacia sí mismo (suicidio)
Miedoso-evitativo	Miedo a intimar y evitación social	Visión negativa de sí mismo y de los demás	Violencia hacia sí mismo y violencia hacia otros (depresivo-violento)
Rechazo-evitativo	Rechazo a intimar	Visión positiva de sí mismo y negativa de los demás	Violencia hacia los demás (homicidas)

De esto se derivan implicaciones para la práctica. Si la dependencia emocional se caracteriza por una autoestima muy baja, una forma de prevenirla puede ser a través del desarrollo previo de la autoestima. El desarrollo de la capacidad para estar a solas consigo mismo debería ser otra competencia a tener presente. Un tercer aspecto sería la educación no sexista, basada en el principio de igualdad entre los sexos, encaminada al establecimiento de relaciones de pareja equilibradas, fundadas en el principio de igualdad.

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida,

responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Autoconcepto y autoestima

La autoestima consiste en tener una imagen positiva de sí mismo, estar satisfecho consigo mismo y mantener buenas relaciones con uno mismo. Esta característica se ha demostrado como muy importante para la eficacia de las personas. En los últimos años han proliferado investigaciones y programas para el desarrollo de la autoestima.

El desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la autoconfianza son elementos esenciales del desarrollo personal y por lo tanto del ciudadano efectivo. El *autoconcepto* (*self concept*) es la parte informativa de la concepción de sí mismo; incluye la constelación de elementos que utilizamos para describirnos. La *autoestima* (*self-esteem*) es la parte emocional: cómo nos sentimos sobre nosotros mismos. La *autoestima* es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto que se deriva de los sentimientos que uno tiene sobre sí mismo. La *autoconfianza* (*self-confidence*) se concibe como la confianza en las propias potencias. La confianza es un sentimiento de esperanza en las posibilidades de una persona o cosa.

Una alta autoestima es una visión saludable de sí mismo. Sentirse satisfecho de sí mismo no significa que no se desee mejorar en algún sentido. Al contrario, las personas que tienen una autoestima elevada generalmente trabajan para mejorar los aspectos más débiles de sí mismos. Por otra parte, una baja autoestima produce un comportamiento inseguro y desconfiado ante el mundo. Se teme en todo momento que al intentar el contacto con los demás será rechazado. Esto puede producir comportamientos de exagerada

timidez, por una parte, o agresividad por otra. Una autoestima positiva es un factor importante en el ajuste emocional y social.

La autoestima influye en el aprendizaje, rendimiento académico, capacidad para superar problemas personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, favorece relaciones sociales satisfactorias, potencia el plan personal de vida, incide en la personalidad, etc.

En el desarrollo de la autoestima hay que buscar un equilibrio apropiado entre el déficit por baja autoestima y el exceso de la prepotencia. Sería un error grave confundir autoestima con prepotencia. Esta última puede ser incluso mucho más perjudicial que la baja autoestima.

En la bibliografía siguiente se pueden encontrar ejercicios prácticos para el desarrollo de una sana autoestima.

Bibliografía sobre ejercicios prácticos para el desarrollo de la autoestima

Alcántara, J. A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.

Branden, N. (1989). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

Castanyer, O. (2003). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Cava, M. J., y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Feldman, J. R. (2002). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?*. Madrid: Narcea.

Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (2000), *Desconóciate a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.

Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la Educación Secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.

López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

Mruk, C. (1998). *Auto-estima*. Bilbao: Desclee.

Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid. Narcea.

Pascual, V., y Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.

Pope, A. W. (1996). *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la Educación Primaria*. Barcelona: Praxis.

Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto*. Madrid: CCS.

La *automotivación* es la capacidad de motivarse a sí mismo e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. La automotivación a veces es consecuencia de la autoestima.

La *autoeficacia* emocional es cuando la persona se percibe a sí misma con capacidad para sentirse como se quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional. Esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su "teoría personal sobre las emociones" cuando demuestra autoeficacia emocional. La autoeficacia emocional está en consonancia con los propios valores morales.

Tener una *actitud positiva* ante la vida es una de las competencias básicas para la eficacia y para el bienestar. Incluye la capacidad para automotivarse y dar un sentido constructivo a la propia actividad. También induce a sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios. La actitud positiva implica la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

La autonomía implica *responsabilidad*, que es una de las finalidades de la EpC. La persona responsable tiene la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. El ciudadano efectivo asume la responsabilidad en la toma de decisiones, incluso ante la decisión sobre qué actitud va a adoptar ante la vida: positiva o negativa (Frankl, 1980).

10. COMPETENCIA SOCIAL

La competencia social es un bloque nuclear de la educación emocional que coincide con la inteligencia interpersonal de Gardner (1995, 2001). Se habla de habilidades sociales y relaciones interpersonales; las segundas tienen una connotación de mayor intimidad y se aproximan más al ámbito de lo privado (pareja, familia, amigos íntimos).

Los programas para el desarrollo de las habilidades sociales y la comunicación interpersonal tienen una fuerte inspiración en la terapia centrada en el cliente de Carl Rogers (1951), donde se realza la importancia de la empatía y la autenticidad en la relación interpersonal, así como otros aspectos como la escucha, la mirada, la atención, el respeto, etc.

Durante la década de los sesenta se ocuparon de las habilidades sociales desde el punto de vista terapéutico Wolpe, Lazarus, Alberti, Emmons, Zigler y Phillips. Posteriormente algunos autores como Carkhuff, Gordon, Ivey, Evans, Goldstein y muchos otros, apuntaron que la prevención podría ser más prometedora que la terapia y

publicaron obras encaminadas a ofrecer enseñanza sistemática sobre habilidades de comunicación interpersonal.

A partir de mediados de los años setenta el término "habilidades sociales" empieza a tomar fuerza; su eclosión y difusión social proviene en los ochenta. A partir de los noventa se pasa a hablar de competencia social. Tal como hemos visto en los capítulos correspondientes, la mayoría de los programas de educación para la convivencia y de prevención de la violencia incluyen un bloque importante sobre competencia social. Aportaciones recientes son las de Monjas (1993), Vallés y Vallés (1996) y Paula (2000) entre otras.

Dentro de las competencias sociales, la asertividad tiene una especial importancia. Ser asertivo significa adoptar una estrategia diplomática para conseguir que se respeten los propios derechos. El objetivo general del entrenamiento asertivo consiste en ayudar a las personas a saber expresar de forma apropiada, directa, abierta y honesta, sus opiniones, sentimientos, preferencias y necesidades. Las expresiones asertivas apropiadas no amenazan ni hieren a los demás.

Con respecto a la ciudadanía efectiva es importante distinguir entre comportamiento agresivo, pasivo (no asertivo) y asertivo. La conducta agresiva se caracteriza por la expresión violenta de opiniones, la defensa de los derechos a menudo deshonesto, normalmente inapropiada, y de forma que viola los derechos y los sentimientos de las otras personas. Las expresiones suelen hacerse en voz alta y con el habla fluida y rápida. Son características de la conducta no verbal agresiva la mirada fija, el enfrentamiento, gestos de amenaza, postura intimidatoria, deshonesto y los mensajes impersonales. Expresiones características son: "harías mejor en...", "si no tienes cuidado... ", "debes estar bromeando", "deberías... ", "malo", "acabarás mal", "vas a fracasar", etc. Son frecuentes las

agresiones verbales directas como ofensas, insultos y amenazas; también gestos hostiles y/o amenazantes y una intención de humillar. La agresión verbal indirecta incluye el sarcasmo, comentarios rencorosos, murmuraciones maliciosas y expresiones degradantes. El objetivo es dominar y vencer, forzando al otro a perder. El mensaje básico es: "esto es lo que yo pienso"; "tú eres un estúpido y un idiota por pensar de forma diferente" Estos comportamientos producen resentimiento en el interlocutor, que más pronto o más tarde tenderá a evitar a la persona que se comporta agresivamente.

La conducta pasiva (no asertiva) se caracteriza por ser incapaz de expresar los propios sentimientos, opiniones, deseos, etc. Frecuentemente se expresan pensamientos autoderrotistas, disculpas, manifestaciones de falta de confianza en sí mismo, de tal forma que los demás pueden fácilmente no hacerle caso. El mensaje que se comunica es: "yo no cuento; puedes aprovecharte de mí". Son características de la conducta no verbal: mirar hacia abajo, voz baja, vacilaciones, gestos desvalidos, negar importancia a la situación, postura hundida, intentar evitar totalmente la situación; retorcerse las manos, tono de voz vacilante o de queja, risa falsa. Expresiones características son: "quizás", "supongo", "me pregunto si podríamos", "realmente no es importante", "no te molestes", "es que...". Una de sus dificultades reside en decir "no". El objetivo de esta conducta es evitar los conflictos y apaciguar a los demás. Tratan de ser amigables con todo el mundo, tolerantes y democráticos. Sin embargo, las consecuencias a veces son que la persona no asertiva se siente incomprendida, no tomada en consideración y manipulada. El tener que inferir constantemente lo que está "realmente diciendo" la persona no asertiva es una tarea que puede dar lugar a sentimientos de frustración o de

incomprensión y molestia hacia esa persona por parte de los que mantienen una relación con ella.

La conducta asertiva implica la expresión directa de los propios sentimientos, opiniones, necesidades, derechos, etc., bajo el principio del respeto mutuo. El mensaje básico es: "esto es lo que yo pienso". Son características de la conducta no verbal asertiva el contacto ocular directo, un nivel de voz conversacional, habla fluida, gestos firmes, postura erecta, mensajes en primera persona, honestidad, verbalizaciones positivas, respuestas directas a las situaciones, manos sueltas. Expresiones características son: "considero", "pienso", "hagamos", "quiero", "cómo podemos resolver esto", "qué piensas", "qué te parece", etc. La conducta asertiva contribuye a resolver los problemas. Sin embargo no se consigue siempre evitar los problemas. La ausencia total de conflicto es imposible. En ciertas situaciones la conducta asertiva puede causar molestias a otras personas, por ejemplo el devolver una mercancía defectuosa. Por esto es importante sopesar las consecuencias para las dos partes. La conducta asertiva normalmente suele dar como consecuencia los mejores resultados para las dos partes. La conducta asertiva implica tener confianza en sí mismo, pero sin caer en la arrogancia. Para comportarse asertivamente es fundamental analizarse a sí mismo y al contexto que nos rodea. Darse cuenta sobre uno mismo consiste en "mirar dentro" para saber lo que se quiere y mirar alrededor para ver lo que los demás quieren y esperan del comportamiento de uno en una situación dada. Seguidamente actuar en consecuencia siendo "uno mismo".

Las habilidades de negociación son un aspecto del comportamiento cívico. Para enseñar a negociar se pueden seguir los pasos siguientes:

- Describir lo que cada uno quiere, mientras el otro escucha.

- Describir cómo se siente cada uno.
- Pensar soluciones en las que los dos puedan obtener ganancias.
- Exponer las soluciones con un lenguaje cortés y amable.
- Respetar las razones del otro, si no está de acuerdo.
- Establecer hasta donde cedería cada uno para llegar a un acuerdo.
- En caso de negativa por parte del otro, no insistir.
- Intentarlo en otra ocasión.

La prosocialidad o comportamientos prosociales son aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, sin que exista la previsión de una recompensa. Los comportamientos prosociales son: ayuda física para cumplir un objetivo, servicio físico que satisface una necesidad del receptor, dar y compartir, ayuda verbal, consuelo, valoración positiva del otro, escucha activa, empatía, solidaridad, compartir voluntariamente las consecuencias de una situación, presencia personal positiva, etc. Desde una perspectiva ciudadana, la abundancia de acciones prosociales produce una disminución de los comportamientos violentos. La prosocialidad es una competencia a potenciar para una ciudadanía efectiva. Existen programas para el desarrollo del comportamiento prosocial que han sido evaluados con resultados positivos. Para detalles véase Roche (1998, 2001, 2004).

La prevención y solución de conflictos de forma positiva es una consecuencia de la competencia social y emocional. Conviene señalar en primer lugar la importancia de la dimensión emocional en la prevención y solución de conflictos, de tal forma que muchas veces son las emociones implicadas las que dificultan, obstaculizan o impiden la solución positiva del conflicto. La prevención y solución

de conflictos está presente en la mayoría de programas de educación para la convivencia y prevención de la violencia. Lógicamente, la prevención y resolución positiva de conflictos debe ser un aspecto importante en la EpC.

Bibliografía sobre competencia social

Caba, M. A. de la (1999). "Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela". A F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes, y M. J. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (361-382). Madrid: Pirámide.

Costa, M., y López, E. (1996). *Manual para el educador social. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Carpena, A., y Aguilera, I. (1998). *Una experiència en habilitats socials*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.

Garrido Genovés, V., y López Latorre, J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.

Moraleda, M. (1998). *Educación en la competencia social*. Madrid: CCS.

Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.

Paula Pérez, I., y Garanto, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.

Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Rayuela.

Segura, M. (2001). *Habilidades sociales*. Madrid: Ramón Areces.

Segura, M., Expósito, J. R., y Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social en el aula*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V., Muñoz, A. M., y Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y su tratamiento*. Madrid: Pirámide.

Vallés Arándiga, A. (1994). *Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas*. Madrid: EOS.

11. HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR

El concepto de "educación para la vida" ha tenido un especial relieve en los movimientos de renovación pedagógica (*école active, new school, progressive education*), cuyos principios serán recogidos por los enfoques de prevención y desarrollo en educación y orientación psicopedagógica.

Se entiende por *habilidades de vida* (*life skills*) la utilización de comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas relacionados con asuntos personales, familiares, de tiempo libre, de la comunidad y del trabajo.

Un programa de desarrollo de las *habilidades de vida* pretende proporcionar la competencia necesaria para la solución de este tipo de problemas. Para tener una idea general del contenido de las *habilidades de vida* puede ser útil recurrir a la propuesta presentada por Hopson y Scally (1981: 25), que en cierta medida se puede considerar como un marco programático de una EpC:

1. Yo: Habilidades que necesito para organizarme y desarrollarme como ciudadano.

Cómo leer y escribir.

Cómo mejorar el cálculo básico.
Cómo encontrar información y recursos.
Cómo pensar y resolver problemas constructivamente.
Cómo identificar mi potencial creativo y desarrollarlo.
Cómo distribuir el tiempo con efectividad.
Cómo sacar el máximo rendimiento del presente.
Cómo descubrir cuáles son mis intereses.
Cómo descubrir mis valores y creencias.
Cómo establecer y lograr objetivos.
Cómo examinar mi vida.
Cómo descubrir qué me hace hacer las cosas que hago.
Cómo ser positivo conmigo mismo.
Cómo enfrentarme a las situaciones de transición.
Cómo tomar decisiones efectivas.
Cómo ser proactivo.
Cómo manejar las emociones negativas.
Cómo enfrentarme al estrés.
Cómo conseguir y conservar el bienestar físico.
Cómo manejar mi sexualidad.

2. Tú y yo: Habilidades que necesito para relacionarme contigo de forma efectiva.

Cómo comunicarme de forma efectiva.
Cómo empezar, mantener y terminar una relación.
Cómo dar y recibir ayuda.
Cómo manejar los conflictos.

Cómo dar y recibir *feedback*.

3. Yo y los otros: Habilidades para relacionarme con los demás de forma efectiva.

Cómo ser asertivo.

Cómo influir en la gente y en los sistemas.

Cómo trabajar en grupos.

Cómo expresar los sentimientos de forma constructiva.

Cómo inspirar confianza en los demás.

4. Yo y las situaciones específicas.

Habilidades que necesito para mi educación:

Cómo descubrir las opciones educativas a mi alcance.

Cómo elegir una carrera.

Cómo estudiar.

Habilidades que necesito en el trabajo:

Cómo descubrir las opciones de trabajo a mi alcance.

Cómo encontrar un trabajo.

Cómo conservar un trabajo.

Cómo cambiar de trabajo.

Cómo enfrentarme al desempleo.

Cómo encontrar el equilibrio entre el trabajo y el resto de mi vida.

Cómo jubilarme y pasármelo bien.

Habilidades que necesito en casa:

Cómo escoger un estilo de vida.

Cómo mantener la casa.

Cómo convivir con los demás.

Habilidades que necesito en el tiempo libre:

Cómo elegir entre las opciones de tiempo libre.

Cómo aprovechar a fondo las oportunidades del tiempo libre.

Cómo aprovechar el ocio para aumentar mis ingresos.

Habilidades que necesito en la comunidad:

Cómo ser un consumidor hábil.

Cómo desarrollar y utilizar mi conciencia política.

Cómo utilizar los recursos comunitarios.

En el capítulo sobre la psicología positiva ya se ha expuesto el concepto de bienestar emocional y de fluir, que constituyen la finalidad última de la educación emocional. Hay programas para el desarrollo de estas competencias (Bisquerra, 2000) que podrían contribuir al bienestar personal y social en una ciudadanía efectiva.

12. EL SÍNDROME DE AMFORTAS

En "Parsifal", de Richard Wagner, uno de los personajes, llamado Amfortas, tiene una herida que no ha podido ser curada, a pesar del paso del tiempo y de haber intentado todos los remedios. Es una herida dolorosa, que no cesa de sangrar. No hay forma de que cicatrice. Esta herida que no cicatriza representa el dolor humano, esencialmente emocional.

Son las heridas emocionales las que a veces no cicatrizan. Algunos tratan de curar la herida de Amfortas, pero pocos hacen suya esa herida; no la sienten desde la empatía. Sólo una persona de características excepcionales será capaz de lograr curar la herida de

Amfortas. Esa persona no es otra que Parsifal. Así entendido, Parsifal es un canto a la compasión.

El síndrome de Amfortas se caracteriza por la herida que no cicatriza. Es una herida emocional. A veces adopta la forma de resentimiento, indignación crónica, odio, etc. Una emoción fuerte que nos atenaza y bloquea para una acción cívica efectiva.

Las personas, en ciertas circunstancias, se pueden sentir profundamente heridas o afectadas emocionalmente a causa de acontecimientos muy diversos, generalmente relacionados con el trabajo o la familia, como por ejemplo ser despedido del trabajo, una ruptura familiar, una injusticia, un conflicto no resuelto de forma satisfactoria, alguien te ha provocado mucho daño (pérdidas económicas, difamación), un accidente grave, la muerte prematura de un ser querido, etc. En estas situaciones -que son vividas como extremas-, la persona afectada puede sentir que pasa el tiempo y no supera el estado emocional negativo en que se encuentra. Es como si tuviera una herida, que pasa el tiempo y no llega a cicatrizar.

Uno sólo se puede sentir aliviado cuando la carga emocional acumulada, generalmente en forma de pena, puede salir fuera. Pero para ello se necesita la intervención de una persona especial (Parsifal) que sea capaz de facilitar la expresión emocional. Esto se consigue cuando la persona afectada siente que alguien ha conectado con lo más profundo de su sentimiento: sus sentimientos son comprendidos, lo cual es una fuente de liberación emocional. Esta persona que es capaz de curar la herida a veces no puede ser otra que un psicoterapeuta.

Pero la conversación en profundidad sobre aspectos emocionales con una persona de confianza puede ser una forma de psicoterapia. Es importante valorar en qué medida se puede ayudar a otra persona solamente escuchando y ayudando a que se exprese

desde lo más profundo de sí misma. A este proceso de descarga emocional, en psicoterapia se le llama catarsis. Para Corsini y Wedding (1995) la catarsis es el principal factor para la cicatrización emocional (*emotional healing*). Para detalles sobre la catarsis se puede consultar a Blatner (1995), Kosmicki y Glickauf-Hughes (1997), Nichols y Efran (1985), etc.

Solucionar un conflicto desde el punto de vista cognitivo no es suficiente. Hacer las paces no es sólo un proceso de solución de conflictos, sino que también incluye un proceso de cicatrización. Dado que la sociedad se construye sobre redes de relaciones, los procesos de cicatrización son críticos para construir comunidades saludables. En los grandes conflictos, los procesos de cicatrización deben tenerse presentes. Y son procesos estrictamente emocionales.

En las relaciones interpersonales y sociales surgen conflictos que pueden provocar el síndrome de Amfortas. De cara a la superación, es necesario desarrollar competencias emocionales. Entre ellas están las propias de la resiliencia.

13. RESILIENCIA

Resilience es una palabra inglesa que significa algo así como resistencia y elasticidad. Se utiliza en ingeniería para referirse a la resistencia o elasticidad de los metales. En educación, la *resiliencia* es la capacidad de superar la adversidad. Tiene resiliencia la persona que es capaz de enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas (pobreza, guerras, orfandad, catástrofes, etc.).

Los que trabajan con niños saben que algunos tienen resiliencia y otros no. Pero se ignora la causa de esta diferencia, lo cual ha dado lugar a líneas de investigación sobre la resiliencia infantil. Simeonsson (1994) y Vanistendael (1997) hacen un resumen de los

principales planteamientos teóricos y de las aplicaciones prácticas. Para más detalles se puede consultar a Alchourrón de Paladini, Melillo y Suárez Ojeda (2001), Clauss-Ehlers y Weist (2004), Cyrulnik (1994, 2001, 2002), Gilligan (2001), Goldstein y Brooks (2004), Guénard (2002), Manciaux (2003), etc.

La definición de resiliencia ha ocupado a los estudiosos durante los últimos años. En la propuesta de Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2003) la resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves. Así planteado, podemos convenir que la resiliencia debería ser una característica de la ciudadanía efectiva.

Existen muchos factores sociales de riesgo: pobreza, vecindario, familia, amigos, paro, etc. Pero en general el individuo es capaz de superarlos si tiene un nivel apropiado de resiliencia. Estudios a largo plazo realizados con niños que viven en situación de extrema pobreza (como los *meninos de rua* del Brasil), en familias abusivas o con padres que padecen graves enfermedades mentales, demostraron que los individuos con resiliencia, incluso en las situaciones más adversas, tienden a compartir competencias emocionales básicas: sociabilidad, autoconfianza, optimismo, resistencia al fracaso, tolerancia a la frustración, habilidad para superar rápidamente los contratiempos, una naturaleza fácil, sociabilidad y flexibilidad.

De las investigaciones sobre resiliencia se derivan una serie de *factores protectores* que orientan hacia dónde puede ir la educación para la prevención y el desarrollo humano: altas expectativas, cuidado y apoyo, oportunidades para la participación.

Entre las características que se han encontrado en las personas con resiliencia, muchas de ellas vienen a dar la razón a la psicología positiva, ya que se refieren a apoyo emocional positivo, en primer lugar por parte de la familia y, como mínimo, de un adulto (familiar, profesor, religioso, conocido). Por otra la capacidad de responder de forma positiva a las demandas de los demás. Otras características son: actividad, reflexión ante situaciones nuevas, habilidades cognitivas, uso constructivo del tiempo, compromiso con el aprendizaje, tener valores positivos, responsabilidad, competencias sociales, habilidades para la toma de decisiones, tener una identidad positiva, autoestima, etc.

La resiliencia y el crecimiento postraumático son conceptos de investigación en el marco de la psicología positiva. Las personas que han sufrido experiencias traumáticas (accidentes, atentados terroristas, desastres naturales, etc.) están en riesgo de desarrollar el trastorno de estrés postraumático (TEPT) o sintomatología asociada. Pero también es posible que la persona tenga recursos para superar estas experiencias sumamente adversas, iniciándose lo que se denomina un proceso de crecimiento postraumático. Tradicionalmente, la psicología se ha interesado por el TEPT; es decir, la *patogénesis*. Pero la psicología positiva se interesa por el crecimiento postraumático; es decir la *salutogénesis*. Se ha puesto en evidencia cómo hay personas que superan las adversidades, aprenden de ellas y les provocan cambios en sus vidas que les sirven para su crecimiento personal (Vera, Carbelo y Vecina, 2006). En este sentido me permito recordar que en Cataluña se celebra la *Diada* del 11 de septiembre para conmemorar una derrota en 1714. A muchas personas que no hayan analizado la historia les puede sorprender este hecho. Conviene tener presente que esta fecha representa un irrefrenable espíritu de superación a partir de la

derrota. Es decir, un ejemplo vivo de crecimiento postraumático de todo un pueblo. En definitiva, un ejemplo de ciudadanía activa y efectiva en grupo.

Para el desarrollo de una ciudadanía efectiva, se debe preparar a las personas para aprender de la experiencia. Cuando la experiencia es traumática, tal vez haya que reorientar la vida para encontrar la forma de superar las adversidades y progresar a partir de la realidad con que uno se encuentra, sabiendo aprovechar los recursos personales y sociales. En síntesis se trata de potenciar la capacidad de crecimiento de las personas a partir de la adversidad.

Bibliografía sobre resiliencia

Alchourrón de Paladini, M., Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N. (compiladores). (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Clauss-Ehlers, C. y Weist, M. D. (2004). *Community Planning to Foster Resilience in Children*. Nueva York: Springer.

Cyrulnik, B. (1994). *Los Alimentos afectivos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Cyrulnik, B. (2001). *La Maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Buenos Aires-Barcelona: Granica.

Cyrulnik, B. (2002). *El Encantamiento del mundo*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2002). *Los Patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Gilligan, R. (2001). *Promoting resilience: a resource guide on working with children in the care system*. London: British Agencies for Adoption and Fostering.

Goldstein, S. y Brooks, R. (2004). *Handbook of Resilience in Children*. Dordrecht, Holanda: Kluwer.

Guénard, T. (2002). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa, 2002.

Manciaux, M. (comp.). (2003). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (comp.). (2003). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. N. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Simeonsson, R. J. (Ed.). (1994). *Risk, Resilience and Prevention: Promoting the Well-being of Children*. Baltimore MD: Paul H. Brookes.

Smith, R. E., Smoll, F. L. y Ptacek, J. T: (1990). "Conjunctive moderator variables in vulnerability and resilience research: Life stress, social support and coping skills, and adolescent sport injuries". *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 360-370.

Vanistendael, S. (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança. Ferit, pero no vençut*. Barcelona: Claret. (Versión castellana: *Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo. Cómo crecer superando los obstáculos*. Ginebra: BICE).

Vanistendael, S. (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança. Ferit, pero no vençut*. Barcelona: Claret. (Versión castellana: *Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo. Cómo crecer superando los obstáculos*. Ginebra: BICE).

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La Felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Vera Poseck, B., Carbelo, B. y Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27, 40-49.

14. EL PERDÓN

En las relaciones interpersonales y sociales a veces se producen conflictos de difícil solución. Uno de los efectos puede ser el síndrome de Amfortas. Para superar estas situaciones es de gran ayuda una serie de competencias que se han ido presentando: competencias sociales y emocionales, resiliencia, etc. Un aspecto importante en este sentido, del cual se habla poco, tal vez porque remite equivocadamente a temas religiosos, es el perdón.

El perdón auténtico es una de las emociones más fuertes que se pueden experimentar de la cual deriva un comportamiento prosocial hacia la reconciliación. Perdonar significa liberar energía negativa.

Encontramos una gran resistencia al perdón. Es como si estuviéramos atados al resentimiento de tal forma que nos impide liberarnos. ¿Por qué tengo que perdonarle si me hizo tanto daño? Llegar al perdón auténtico supone superar una serie de barreras emocionales muy difíciles de saltar.

Perdonar no significa impunidad. Tampoco significa no pedir responsabilidades. Perdonar significa liberarnos de los sentimientos negativos (resentimiento, ira, odio, indignación, etc.) que nos atan a la persona que nos perjudicó. Perdonar significa soltar la rabia que nos atenaza. Pensar en abandonar la rabia ya es iniciar el proceso del perdón.

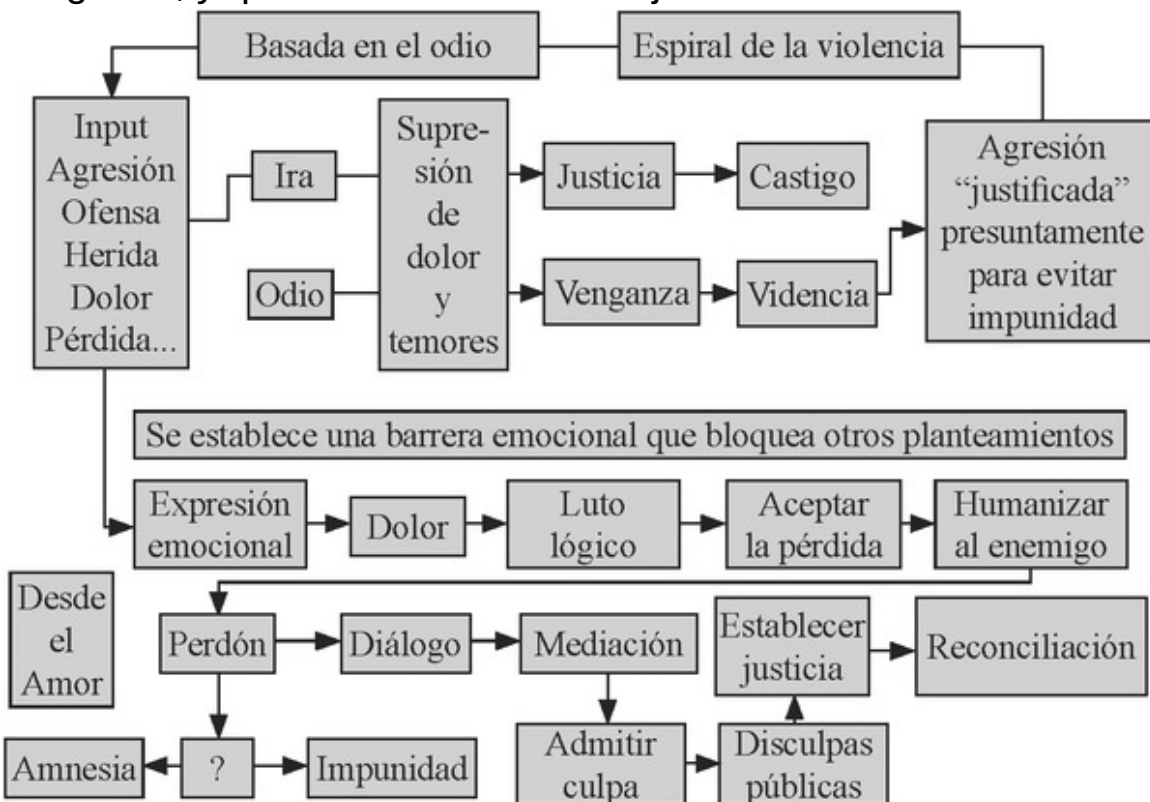
Perdonar significa observar lo que ocurrió, aceptarlo y analizar los sentimientos asociados a la persona y al acontecimiento. No hay que tener miedo a estos sentimientos.

Cuando se ha perdonado se siente un gran alivio, como si se hubiera soltado un gran lastre. El perdón y la reconciliación a veces revisten las características de una catarsis.

Este estado emocional genera sentimientos de armonía, paz, tranquilidad, libertad, bienestar.

La figura siguiente representa un modelo de proceso hacia el perdón. Se inicia con un *input*, que es un acontecimiento que ocasiona la herida (agresión, ofensa, pérdida, violencia, etc.).

Ante este hecho se experimenta una emoción negativa; probablemente indignación, crispación, impotencia, exasperación, etc., que abreviamos con ira, lo cual conduce a un odio más duradero. La emoción de la ira pide justicia, y el odio pide venganza. La distinción entre ambos no resulta fácil. En todo caso ayuda comprender que la justicia conduce al castigo y la venganza a la violencia. La persona puede sentir un fuerte impulso hacia la violencia en situaciones de injusticia. Si se abre esta puerta, se pasa a la "agresión justificada", presuntamente para evitar la impunidad. Así se entra en una espiral de violencia, basada en el odio que pide venganza, y que se confunde con la justicia.



En estas situaciones se establece una barrera emocional que bloquea otros planteamientos. Se necesita un trabajo de educación

emocional en profundidad, y muchas veces, en situaciones difíciles, se requiere de psicoterapia que ayude a la catarsis, para poder saltar la barrera emocional y poder pasar a otros planteamientos.

El nuevo enfoque pasa por legitimar la expresión emocional de la ira, que implica un profundo dolor, y a veces un luto lógico. Posteriormente hay que comenzar a aceptar la pérdida. Con el tiempo se puede proponer humanizar al enemigo. A partir de una relación interpersonal humana es posible el perdón. Perdón que no debe llevar ni a amnesia ni a impunidad, sino a un diálogo. Las estrategias de mediación, en la cual se implican las partes enfrentadas, juegan un papel esencial en este proceso, que lleva a admitir la culpa por parte del agresor. El paso siguiente es pedir disculpas públicas y establecer justicia de forma apropiada. Con esto se llega a la reconciliación.

15. PONER LÍMITES

Una mala interpretación de la educación emocional y del perdón podría llevar a la conclusión de que el alumnado debe hacer lo que quiera y no esforzarse por nada. Incluso que puede saltarse las normas y no pasa nada, o incluso que hay que atenderle con condescendencia. Nada más alejado de la realidad. Uno de los principios de la educación emocional es poner límites y aprender a tolerar la frustración. Conviene que este aspecto quede muy claro para evitar malos entendidos.

Deben cumplirse unos derechos y unos deberes por parte de todos. Esto es un principio clave de la convivencia y por tanto de la ciudadanía. Si una persona se salta las normas a la torera con total impunidad y de forma repetida puede afectar a su desarrollo sociopersonal. Se puede llegar a creer que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas puede proporcionar cierto prestigio social entre los compañeros. Así se va deteriorando su desarrollo

moral y aumenta el riesgo de adoptar comportamientos de riesgo. Es importante proporcionar a tiempo elementos educativos de corrección para reconducir su comportamiento antisocial.

El establecimiento de límites que sean aceptados se favorece con el desarrollo de las competencias de tolerancia a la frustración, la capacidad de diferir recompensas inmediatas en virtud de otras a largo plazo de orden superior, aprender a saborear los logros a largo plazo y la satisfacción moral del deber cumplido. Esto es educar "desde dentro" y no desde normas externas.

16. LA IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA

Hay unanimidad en considerar que la implicación de la familia, y de la comunidad, es esencial para la mejora del rendimiento académico y las competencias emocionales. El centro educativo debe proponerse implicar a la familia activamente en la educación de sus hijos, ya que esto va a tener múltiples efectos positivos.

Aquí nos referimos específicamente a la implicación de la familia en la educación emocional, pero todo lo que se diga puede hacerse extensivo a cualquier aspecto de la educación. En todo caso, conviene señalar que si se trabaja bien la dimensión emocional en las relaciones entre el centro educativo y la familia, es probable que todos los demás aspectos funcionen mejor. Lo afectivo es efectivo.

En un momento en el que se da importancia al lenguaje no sexista, la expresión "escuela de padres" podría parecer incompleta. De acuerdo con el paso de APA "Asociación de Padres de Alumnos" a AMPA "Asociación de Madres y Padres del Alumnado», una expresión apropiada podría ser "escuela de madres y padres". Pero hemos optado por un título más innovador y creativo: "espacio familiar". Agradecemos a Maribel Lobato la propuesta de este título. Un elemento clave para la puesta en marcha del espacio familiar y, sobre todo, para su consolidación es estar atentos a las demandas

familiares, a sus necesidades, temas que suscitan su interés, sus preocupaciones, etc.

Para asegurar la asistencia de las familias es importante el horario de los encuentros. A veces, lo que para el profesorado es muy tarde, después de una jornada de trabajo (por ejemplo las siete de la tarde), para algunas familias es demasiado pronto (prefieren a partir de las ocho y media). Una actividad interesante a un horario que no pueden asistir las familias es una ocasión perdida. Por esto es importante recoger información sobre disponibilidad y preferencias horarias a través de una encuesta.

Otro punto clave para el crecimiento de un espacio familiar es la incorporación lenta y progresiva de actividades. Cada curso ha de incorporar novedades, alguna innovación que fomente el dinamismo necesario para que sea un instrumento eficaz en la educación del alumnado.

El espacio familiar puede constituir un programa de actividades a desarrollar a lo largo del curso. El contenido del programa formativo se puede basar en los elementos que se exponen en este capítulo. La evidencia demuestra que muchas familias están necesitadas de estos conocimientos y competencias para mejorar las relaciones con sus hijos. Pero además les sirven para su propio desarrollo personal y profesional.

Una de las claves del éxito en la puesta en funcionamiento de un espacio familiar radica en proponer temas que susciten el interés de las familias. Para conseguir este propósito se parte del análisis de necesidades. Para ello, a principios de curso se entregará a todas las familias un cuestionario a responder de forma anónima, donde queden recogidos los posibles temas que les preocupan, interesan o inquietan; su disponibilidad horaria; a cuántas sesiones podrían asistir y el grado de profundidad al que les gustaría llegar. Con la

información obtenida se tendrá más oportunidades de diseñar un programa motivador para las familias.

17. SELECCIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

En un estudio de CASEL (2005), realizado con gran rigor metodológico, se han analizado 242 programas que pueden considerarse de educación emocional. La descripción de muchos de estos programas se encuentran en: <http://www.casel.org/pub/safeandsound.php>.

De todos estos programas, hay 22 que pueden considerarse como "programas estrella", que por su interés se detallan a continuación. Todos ellos cumplen con los requisitos de excelencia siguientes:

- a)** cubren los contenidos esenciales de los cinco bloques de las competencias emocionales;
- b)** aportan evidencia de los efectos positivos mediante evaluaciones con rigurosidad metodológica;
- c)** el programa incluye formación del profesorado.

Además de estos requisitos, comunes a todos ellos, para cada programa se incluyen en la tabla los siguientes datos:

- el nivel educativo (NE), cuyos símbolos se explican en el párrafo siguiente;
- el coste para 25 alumnos, en dólares (\$);
- instrumentos de medida de los efectos en el alumnado (te);
- participación de la familia (fa);
- participación de la comunidad (c).

En los tres últimos casos la valoración incluye tres categorías posibles:

- nada (0),
- parcialmente (x),
- satisfactoriamente (*).

Respecto al nivel educativo (NE) se aplican las indicaciones siguientes:

- p = preescolar, entendido antes de los 3 años;
- K = *kindergarten*, a partir de los 3 años; un número indica el curso correspondiente a partir de la escolaridad obligatoria que son los seis años; por tanto, K-6 significa de los 3 a los 12 años. Si indica K-12 significa desde los 3 (preescolar) hasta los 18 años; por tanto toda la escolaridad obligatoria y la Secundaria postobligatoria.

Para más información sobre cada uno de ellos se puede visitar la correspondiente web que se incluye en la tabla.

Programa	web	NE	S	te	fa	c
Caring School Community (Child Development Project), 1999	www.devstu.org/home.html	K-6	60	X	*	*
Community of Caring (Growing up Caring), 1990	www.communityofcaring.org	K-12	C	*	X	*
High/Scope Educational Approach for Preschool and Primary Grades, 1997	www.highscope.org	pK-3	0	*	X	0
I Can Problem Solve (ICPS), 1992	www.researchpress.com	pK-6	40	0	X	0
Know Your Body, 2000	www.kendallhunt.com	K-6	300	*	*	*
Learning for Life, 1997	www.learning-for-life.org	K-12	350	X	X	X
Lions-Quest («Skills» series), 2001	www.lions-quest.org	K-12	50-125	*	*	*
Michigan Model for Comprehensive Health Education, 1995	www.emc.cmich.edu	K-12	100-778	X	*	X
PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), 1994	www.preventionscience.com	K-6	159-679	0	*	0
Peace Works (Peace Education Foundation), 1999	www.peaceeducation.org	PK-12	25-30	X	*	X
Productive Conflict Resolution Program: A Whole School Approach, 1998	www.schoolmediationcenter.org	K-12	45	*	X	X
Project ACHIEVE, 2001	www.coedu.usf.edu/main/	PK-8	125	*	0	0
Quest (Violence Prevention Series), 1995		K-12	189	*	*	*
Reach Out to Schools: Social Competency Program (Open Circle Curriculum), 1990	www.open-circle.org	K-5		X	*	0
Resolving Conflict Creatively Program (RCCP), 1998	www.esrnational.org	K-8	55	X	*	0

Responsive Classroom, 1996	www.responsiveclassroom.org	K-6		*	*	0
Second Step, 1997	www.cfchildren.org	PK-9	125	X	*	0
Skills, Opportunities, and Recognition (SOAR), 2001	www.preventionscience.com	K-6		0	*	X
Social Decision Making and Problem Solving Program, 1989	http://www.ubhcisweb.org/sdm/	K-6	80	*	X	0
Teenage Health Teaching Modules, 1998	www.thtm.org	6-12	200	*	X	X
Tribes TLC: A New Way of Learning and Being Together, 2001	www.tribes.com	PK-12	33	0	X	0
Voices: A Comprehensive Reading, Writing, and Character Education Program, 2003	www.voicespublishing.com	K-6	300	*	*	*

En castellano hay programas y materiales para apoyar la puesta en práctica de la educación emocional. En general son materiales que favorecen la aplicación de programas contextualizados, desde un enfoque abierto y flexible. A continuación se presenta una relación de estos materiales, para cada uno de los niveles educativos. Se incluyen además materiales para algunas áreas académicas (lenguaje y matemáticas) y para las familias. La relación bibliográfica se completa con un listado sobre aspectos generales de la educación emocional para los interesados en profundizar sobre el tema.

Materiales prácticos para la Educación Infantil

Díez, M. C. (2004). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

Gómez Bruguera, M. J. (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.

Gómez Bruguera, M. J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

Rosanas, C. (2003). *Estrategias para crear un ambiente tranquilo en la clase*. Barcelona: CEAC.

Salvador, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional*. Málaga: Aljibe.

Materiales prácticos para la Educación Primaria

Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a Primària*. Vic: Eumo.

Carpena, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de Primaria*. Barcelona: Octaedro.

Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: Edebé.

Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir. Educar los sentimientos*. Madrid: SM.

Ibarrola, B. y otros (2003). *Sentir y pensar*. Madrid: SM.

Morató, J. y Vázquez, J.C. (Coord.) et al. (2004). *Si us plau. Educació emocional i en valors*. Barcelona: Claret.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la Educación Primaria*. Barcelona: Praxis.

Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Materiales prácticos para la Educación Secundaria

Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconóciate a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.

Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (1998). *Desconeix-te a tu mateix. Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62.

Güell, M. y Muñoz, J. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la Educación Secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.

Pascual Ferris, V. y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.

Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Segura, M., Expósito, J. R. y Arcas, M. (1999). *Programa de competencia social. Habilidades cognitivas. Valores morales. Habilidades sociales. Educación Secundaria Obligatoria, 1º ciclo*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Materiales prácticos para la educación emocional en lenguaje y matemáticas

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Gómez Bruguera, M^a J. (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.

Gómez Chacón, I. (2000). *Matemática emocional*. Madrid: Narcea.

Materiales prácticos para las familias

Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Faber, A. y Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.

Faber, A. y Mazlish, E. (2002). *Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio*. Madrid: Medici.

Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.

Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.

Seligman, M. (1999). *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona: Grijalbo.

Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

Thió de Pol, C. (1994). *Entre pares i fills*. Barcelona: Barcanova.

Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS.

Aspectos generales sobre la educación emocional

Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CissPraxis.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62.

Bach, E. y Darder, P. (2004). *Deseduca't: una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona: Edicions 62.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Conangla, M. M. y Soler, J. (2003). *El arte de transformar positivamente las emociones. La ecología emocional*. Barcelona: Amat.

Conangla, M. y Soler, J. (2003). *Ecología emocional. Más allá de la inteligencia emocional. El arte de transformar positivamente las emociones*. Barcelona: Amat.

Fernandez Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F. y otros (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Iglesias Cortizas, M. J., Couce Iglesias, A., Bisquerra, R. y Hué García, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Servizo de Publicacións, Universidade da Coruña.

Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. y López Penas, M. (2000). *El diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.

Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.

Servan-Schreiber, D. (2004). *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.

Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

Torrabadella, P. (1998). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona: Integral.

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.

18. EFECTOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

En las escuelas que ponen en práctica programas de educación emocional, cumpliendo los requisitos mínimos para poder ser considerados como tales, de acuerdo con las evidencias recogidas por CASEL (2005), se observan efectos positivos como los siguientes:

- Respeto entre las personas (alumnado, profesorado, familias).
- Motivación para el aprendizaje.

- Tranquilidad y seguridad.
- Percepción por parte del alumnado de sentirse cuidado por el profesorado.
- Capacidad para controlar mejor el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Capacidad para inducir bienestar subjetivo.
- Desarrollo del sentido del humor.
- Mejorar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel pero a largo plazo.
- Mejora de la tolerancia a la frustración.
- Mejora de las habilidades sociales.
- Mejora de la capacidad para mantener relaciones interpersonales satisfactorias.
- Disminución de pensamientos autodestructivos.
- Mejora de la autoestima.
- Disminución en el índice de violencia y agresiones.
- Menor conducta antisocial o socialmente desordenada.
- Menor número de expulsiones de clase.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución del porcentaje que se inicia en el consumo de drogas (alcohol, tabaco, drogas ilegales).
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución de la sintomatología depresiva.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.
- Disminución de los desórdenes relacionados con la comida (anorexia, bulimia).

19. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Las emociones juegan un papel importante en la vida, en la convivencia, en la prevención de la violencia, en la resolución de conflictos, en la ciudadanía efectiva y en muchos aspectos de la vida. Con lo que se ha expuesto, queda suficientemente justificada la convergencia entre educación emocional y EpC, en el sentido de que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa y responsable. La mayoría de programas sobre convivencia y prevención de la violencia incluyen la dimensión emocional como un aspecto importante. Como consecuencia, la EpC debe incluir la educación emocional como uno de sus elementos integrantes. Con la intención de ilustrar mejor las aplicaciones de la educación emocional en la EpC, vamos a presentar un ejercicio típico de educación emocional (Bisquerra, 2000).

Siento y pienso

Objetivos

Tomar conciencia de que entre una emoción y un comportamiento puede haber un pensamiento del cual muchas veces no somos conscientes.

Identificar los pensamientos que se interponen entre la emoción y el comportamiento.

Materiales

Hoja de trabajo "Siento y pienso".

Procedimiento

Se explica que, como consecuencia de los avatares de la vida, a veces nos sentimos irritados, enfadados, tristes, etc. Este sentimiento puede comportar un pensamiento que conviene hacer consciente.

Se entrega la hoja de trabajo "Siento y pienso".

Se expone un ejemplo para enseñar a rellenarla. Por ejemplo, "Cuando... un compañero me insulta, me siento... furioso. Y pienso 'le daría dos patadas, pero esto sería peor'. Como consecuencia... intento controlarme y mantener la calma".

Orientaciones

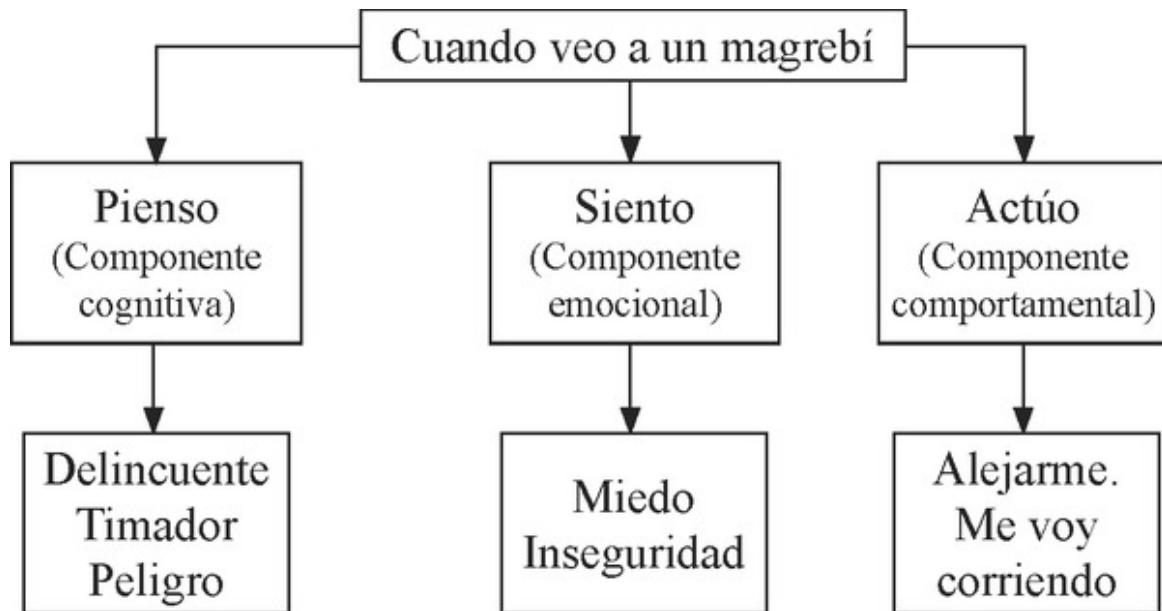
Lo que se piensa está en función de la personalidad del alumno. Si es agresivo podrá pensar en una respuesta violenta, si tiene una baja autoestima es probable que piense en algo negativo; si tiene una buena regulación emocional su pensamiento será más tolerante y equilibrado.

Este ejercicio se complementa con otros en los que se analiza la respuesta apropiada.

Hoja de trabajo "Siento y pienso"

Cuando...	
Me siento...	
Y pienso...	
Como consecuencia... (¿qué hago?)	

El cuadro siguiente, inspirado en el Colectivo AMANI (1994: 68) y en Del Campo (2002: 171), ilustra la aplicación del ejercicio a la EpC. Como se puede observar, se pretende fomentar la conciencia emocional ante los demás y el respeto, independientemente de su diversidad (de pensamiento, opinión, lengua, etnia, religión, etc.). Este ejercicio permite tomar conciencia de los componentes del prejuicio étnico.



20. RESUMEN Y CONCLUSIONES

- La formulación de la inteligencia emocional ha tenido un gran impacto social que ha afectado a la sociedad, las empresas y la educación.
- Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.
- Dentro de las competencias emocionales se pueden incluir la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar.
- Las competencias emocionales son aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable.
- El concepto de emoción y los tipos de emociones presentan un marco teórico con múltiples aplicaciones para la práctica.
- La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales.
- La educación emocional se fundamenta en un amplio marco teórico, de carácter integrador, que incluye, además de la inteligencia emocional y las competencias emocionales, las

aportaciones de los movimientos de renovación pedagógica, la orientación psicopedagógica, las habilidades sociales, las habilidades de vida, las teorías de las emociones, la teoría de las inteligencias múltiples, la neurociencia, psiconeuroinmunología, las investigaciones sobre el bienestar emocional, el fluir, etc.

- Existen programas y materiales para la educación emocional que han sido evaluados rigurosamente y se han puesto de manifiesto los efectos positivos.
- La mayoría de programas sobre convivencia y prevención de la violencia incluyen la dimensión emocional como un aspecto importante.
- Hay una convergencia entre la educación emocional y la EpC, en el sentido de que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva.
- Como consecuencia, la EpC debería incluir la educación emocional como uno de sus elementos integrantes.

Ciudadanía y bienestar

Una de las finalidades de la ciudadanía, y de la política en general, es posibilitar el bienestar de los ciudadanos y ciudadanas. Tradicionalmente la educación, y la sociedad en general, se han centrado en evitar los aspectos negativos de la vida como la conflictividad y la violencia, que se han tratado en los capítulos anteriores. Pero con la supresión de lo negativo no es suficiente para disfrutar del bienestar productivo. La prevención tiene que completarse con el desarrollo de los aspectos positivos. El bienestar debe ser uno de los objetivos de la Educación para la Ciudadanía. La educación emocional y la psicología positiva se proponen el desarrollo de las emociones positivas. Estas aportaciones pueden ser muy útiles para una ciudadanía positiva que haga posible el disfrute consciente del bienestar.

1. BIENESTAR MATERIAL Y BIENESTAR SUBJETIVO

Conviene distinguir entre *bienestar material* y *bienestar subjetivo*. El bienestar material se refiere a los aspectos objetivos del bienestar de un país que son citados en los informes econométricos y cuyos indicadores son el índice de alfabetización, el porcentaje de personas con estudios universitarios, la mortalidad infantil, la esperanza de vida, el número de camas en hospitales por cada diez mil habitantes, el índice de paro, la renta per cápita, el sueldo base, el producto interior bruto (PIB), el índice de pobreza, el número de coches por cada cien habitantes, etc. También es bienestar objetivo el conjunto de la riqueza material de que dispone una persona (piso, casa, mobiliario, coche, sueldo, etc.) en un momento dado.

El bienestar subjetivo se refiere a la valoración global que una persona hace sobre su satisfacción en la vida. Es una valoración

subjetiva de su estado de ánimo. Se pueden utilizar como sinónimos bienestar subjetivo, satisfacción en la vida, felicidad y bienestar emocional. Una persona puede disfrutar de un alto nivel de bienestar objetivo y en cambio no sentirse feliz; no disfruta de bienestar subjetivo. En este capítulo, cuando se habla de bienestar, se refiere al bienestar subjetivo.

La política se ha preocupado del bienestar objetivo y ha dejado que cada uno busque su propio bienestar emocional. Pero tal vez ha llegado el momento en que sea conveniente tomar en consideración las aportaciones científicas sobre el bienestar subjetivo para contribuir a crear una ciudadanía positiva.

2. HACIA UNA CIUDADANÍA POSITIVA

A lo largo de la historia, diversas necesidades acuciantes como la enfermedad, el dolor, el sufrimiento, la muerte, la guerra, la pobreza, el hambre, los desastres naturales, etc., han dificultado a la ciencia y la política dedicarse al estudio del bienestar y la felicidad. De esta forma, aspectos como la alegría, el amor, el humor, el optimismo, la ilusión, el bienestar o la felicidad, han sido ignorados por la ciencia o incluso han sido vistos como sospechosos.

A pesar de todo, la filosofía occidental ha tenido como uno de sus objetivos la felicidad. Desde la *eudamonía* aristotélica, muchos autores, pasando por Spinoza, Schopenhauer, Bertrand Russell, Heidegger, Cioran, etc., se han ocupado de las condiciones existenciales que limitan el alcance del ideal de felicidad.

Por lo que respecta a la política, en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) se cita el derecho a "perseguir y obtener la felicidad". Desde entonces, la felicidad está presente en muchas constituciones. Por ejemplo, en la Constitución española de 1812 ("La Pepa") se lee: "El objetivo del gobierno es la felicidad de la nación". Uno de los objetivos de la política es el bienestar de la

ciudadanía. A partir de los años sesenta del siglo XX se difunde por Europa el concepto de Estado del Bienestar, cuando las enfermedades epidémicas ya no son las principales causas de mortalidad y cuando se ha llegado a una prosperidad económica desconocida hasta entonces.

La psicología, antes de la Segunda Guerra Mundial, tenía tres objetivos principales:

- a)** curar los trastornos mentales;
- b)** identificar la inteligencia de las personas y desarrollar los talentos;
- c)** hacer a las personas más productivas.

Durante la postguerra se producen una serie de acontecimientos que favorecen la preponderancia del modelo clínico. La psicología se olvida de dos de los objetivos anteriores y se centra principalmente en el estudio de la psicopatología hasta tal punto que tienden a confundirse psicología con psicoterapia. Algo parecido ha pasado en medicina, donde la investigación y la intervención se han centrado en la enfermedad y han ignorado la salud.

La psicología humanista, que surgió a mediados del siglo XX con personalidades tan reconocidas como Carl Rogers, Abraham Maslow, Eric Fromm, etc., se puede considerar como un oasis en este panorama. En este marco, las emociones juegan un papel importante, incluso las positivas. Desgraciadamente, la psicología humanista no se ha visto respaldada por una base científica sólida y en gran medida se ha identificado con los movimientos de autoayuda, a veces con propuestas dudosas y poco fiables que han desprestigiado a la autoayuda en particular y a la psicología humanista en general. Sobre este punto conviene decir que en ambos movimientos se pueden encontrar aportaciones muy útiles y

valiosas junto con otras más dudosas y discutibles. El reto está en distinguir lo uno de lo otro; sobre todo por parte de la sociedad en general. En el marco de la psicología humanista, desde los años 60 hay autores que se ocupan de lo que hoy día llamamos la psicología positiva. Entre ellos, quizás los más significativos y conocidos sean Viktor Frankl o Abraham Maslow, pero hay muchos más. Estas aportaciones se han hecho de forma aislada y bajo epígrafes y perspectivas muy diversas.

En los años setenta se inician los estudios sociológicos a gran escala sobre el nivel de felicidad de las naciones. En la misma década, Mihalyi Csikszentmihalyi inicia sus investigaciones sobre el *fluir*, que tendrán una amplia difusión a mediados de los noventa. A partir de los años 80 comienzan los estudios científicos sobre calidad de vida, bienestar subjetivo, satisfacción y felicidad.

Todo esto son antecedentes de la psicología positiva. Se puede afirmar el surgimiento de la psicología positiva a principios del siglo XXI se caracteriza por el hecho de reunir todas las aportaciones anteriores bajo un paraguas común, dándoles así un sentido y direccionalidad de la que antes carecían.

3. SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Se acepta que el inicio formal de la psicología positiva es la conferencia inaugural de Martín Seligman en 1999 como presidente de la *American Psychological Association* (APA), si bien algunos consideran como "acta de nacimiento" un artículo de Seligman y Csikszentmihalyi (2000), en el *American Psychologist*, donde aparece por primera vez en el título de un documento escrito la expresión *Positive Psychology* y cuyo contenido viene a ser una invitación a la psicología positiva.

A partir de 2000, reconocidas revistas especializadas (*American Psychologist*, *Journal of Social and Clinical Psychology*, *Psychological*

Inquiry, American Behavioral Scientist, School Psychology Quarterly, Ricerche di Psicologia, Review of General Psychology, etc.) han dedicado números monográficos a la psicología positiva. En 2006 se publica el primer número de *The Journal of Positive Psychology*. También durante el 2006, la revista oficial del Colegio de Psicólogos de España, *Papeles del Psicólogo*, dedica a la psicología positiva un número monográfico.

Algunas obras exclusivamente dedicadas a la psicología positiva se publican a partir de 2002. Entre ellas están las de Snyder y López (2002), Carr (2004) y Linley y Joseph (2004).

El tema del bienestar emocional y la felicidad, aspectos básicos de la psicología positiva, se han convertido en los primeros años del siglo XXI en un tema de interés social prioritario, a juzgar por la abundancia de publicaciones sobre el tema. Ejemplos ilustrativos en castellano son las obras de Bisquerra (2000), Seligman (2002), Corbella (2004), Punset (2005) y un largo etc. Todo esto es un reflejo del interés por el tema del bienestar.

Así, pues, la psicología positiva es un fenómeno que surge en el cambio de siglo y que experimenta una considerable difusión desde los primeros momentos, como si se tratase de un cambio de paradigma que abre nuevas esperanzas hacia un futuro mejor, centrado en el bienestar de las personas y de la sociedad en general, aspectos éstos muy importantes para la ciudadanía.

4. CARACTERÍSTICAS DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

La psicología positiva se propone mejorar la calidad de vida y el bienestar subjetivo; prevenir la aparición de trastornos mentales y psicopatologías; desarrollar competencias emocionales que preparen para la vida. Todo ello sin apartarse nunca de la más rigurosa metodología científica.

La psicología positiva pone un énfasis especial en los aspectos positivos del funcionamiento humano. Los negativos han ocupado la mayor parte de la historia de la psicología en el siglo XX. Se pretende avanzar en el conocimiento sobre cómo mejorar el bienestar y potenciar la felicidad. Los pensamientos positivos hacia nosotros mismos elevan la energía y armonizan nuestro ser global

Desde la psicología positiva, se pone en evidencia lo limitado de centrarse en los aspectos negativos y se empieza a ver la complementariedad y necesidad de lo positivo. Así, por ejemplo, los trastornos depresivos parecen estar deficientemente explicados solamente desde las emociones negativas. La depresión no es sólo presencia de emociones negativas, sino ausencia de emociones positivas. Esto es algo fundamental a la hora de establecer psicoterapias, ya que deberían incluir la estimulación de emociones positivas como alegría, ilusión, humor, amor, esperanza, etc.

Desde los enfoques preventivos de la salud mental, el modelo patogénico, centrado en evitar los aspectos negativos, es insuficiente. Empieza a haber evidencia de cómo el desarrollo de competencias relacionadas con fortalezas humanas y características positivas, como el optimismo, la esperanza, el humor, etc., emociones positivas en definitiva, actúan como barreras frente a los trastornos psicológicos (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

La fijación de objetivos vitales, la inteligencia emocional, el manejo de las relaciones de pareja, el desarrollo del contacto social y la amistad, la optimización de las relaciones familiares, el empleo constructivo del tiempo libre, etc., son aspectos de la psicología positiva que tienen que ver con la ciudadanía efectiva. En los capítulos anteriores nos hemos centrado en los aspectos negativos (violencia, ira), pero conviene insistir en que deben potenciarse los positivos como mejor forma de compensar los negativos.

Hay que pasar de la "ciencia de la victimología" a la "ciencia del bienestar". El análisis del bienestar no es exclusivo de la psicología. Incumbe a las ciencias sociales en general: sociología, economía, medicina, educación, etc. Participa activamente Daniel Kahneman, psicólogo y Premio Nobel de Economía, que estudia los factores ligados al bienestar de los ciudadanos (Kahneman y Krueger, 2006). ¿Cómo se puede hablar de Estado de bienestar si no se tiene en el punto de mira de las políticas públicas el incremento efectivo del bienestar de los ciudadanos? Sabemos que mientras que la riqueza de muchas naciones industrializadas ha sido exponencial durante las últimas décadas del siglo XX, la felicidad de sus habitantes no ha mejorado sustancialmente, lo que significa una paradoja política insospechada sobre el significado y alcance del Estado de Bienestar (Diener y Seligman, 2004; Vázquez, 2006).

Bibliografía sobre psicología positiva

Amabile, T. M. (1983). "The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization". *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357-376.

Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Hoeber.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Carbelo, B., y Jáuregui, E. (2006). "Emociones positivas: humor positivo". *Papeles del Psicólogo*, 27, 18-30.

Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. Londres: Brunner-Routledge.

Connolly, T., Dowd, T., Christie, A., Nelson, C., y Tobias, L. (1995). *The well-managed classroom*. Boys Town, NE: Boys Town Press.

Corbella, J. (2005). *Bienestar emocional*. Barcelona: Planeta.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- De Bono, E. (1971). *Lateral thinking for management*. Nueva York: MacGraw-Hill. (Versión castellana de 1998: *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Barcelona: Paidós).
- De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Boston: Little Brown. (Versión castellana de 1996: *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica).
- De Bono, E. (2004). *Un sombrero para su mente: alcance el éxito mediante el pensamiento creativo*. Barcelona: Urano.
- Diener, E., y Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science*, 5, 1-31.
- Fernandez Solís, J.D. (2002). "Pedagogía del Humor". En A. R. Idígoras, *El Valor Terapéutico del Humor*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fredrickson, B. L. (2000a). *Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-being*. Disponible en la web: <http://content.apa.org/journals/pre/3/1/1a.html>.
- Fredrickson, B. L. (2000b). "Positive emotions". En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). "The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion". *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2003). "The value of positive emotions". *American Scientist*, 91, 330-335.

Fredrickson, B. L., Tugade, M., Waugh, C. E., y Larkin, G. R. (2003). «What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States of september 11th, 2001». *Journal of personality and Social Psychology*, 84, 365-376.

Fredrickson, B. L., y Joiner, T. (2002). "Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being". *Psychological Science*, 13, 172-175.

Garanto, J. (1983). *Psicología del humor*. Barcelona: Herder.

Guilford, J. P. (1950). "Creativity". *American Psychologist*, 5, 444.445.

Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.

Kahneman, D., y Krueger, A. B. (2006). Developments in the measurement of subjective well-being. *Journal of Economic Perspectives*, 20, 1, 3-24. Disponible en: http://www.aeaweb.org/articles/issue_detail.php?journal=JEP&volume=20&issue=1&issue_date=Winter%202006.

Linley, A. L., y Joseph, S. (2004). *Positive psychology in practice*. Nueva Cork: Wiley.

Mattaini, M. A., y Lowery, C. T. (2000). "Constructing Cultures of Nonviolence: The PEACE POWER! Toolkit". En D. S. Sandhu y C. B. Aspy (Eds.), *Violence in American Schools. A practical Guide for Counselors* (pp. 123-138). Alexandria, VA: ACA (American Counseling Association).

Peterson, C., Seligman, M.E.P., y Vaillant, G. (1988). "Pessimistic explanatory style as a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study". *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.

Peterson, C., y Bossio, L.M. (1991). *Health and optimism*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (1984). "Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence". *Psychological Review*, 91, 347-374.

Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.

Scheier, M.F., y Carver, C.S. (1993). "On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic". *Psychological Science*, 2, 26-30

Seligman, M. E. P. (1999). "The President's address. APA 1998 Annual Report". *American Psychologist*, 54, 559-562.

Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Seligman, M.E.P., y Csikszentmihalyi, M.(2000). "Positive Psychology: An Introduction". *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Sidman, M. (1989). *Coercion and its fallout*. Boston: Authors Cooperative.

Snyder, C. R., y López, S. J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

Sternberg, R. J. (1988). *The Nature of Creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J., y Lubart, T.I. (1995). *Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. Nueva York; The Free Press.

Torrance, E. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. En R. J. Sternberg, *The Nature of Creativity* (99-121). Nueva York: Cambridge University Press.

Vázquez, C. (2006). "La psicología positiva en perspectiva". *Papeles del Psicólogo*, 27, 1-2.

Vecina Jiménez, M. L. (2006). "Creatividad". *Papeles del Psicólogo*, 27, 31-39.

Vecina Jiménez, M. L. (2006). "Emociones positivas". *Papeles del Psicólogo*, 27, 9-17.

Vera Poseck, B. (2006). "Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología". *Papeles del Psicólogo*, 27, 3-8.

Vera Poseck, B., Carbelo, B., y Vecina, M. L. (2006). "La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático". *Papeles del Psicólogo*, 27, 40-49.

Wolfe, D. A., Wekerle, C., y Scott, K. (1997). *Alternatives to violence: Empowering youth to develop healthy relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Webs

Positive Psychology Net:

<http://www.positivepsychology.net/>

Positive Psychology Center:

<http://www.ppc.sas.upenn.edu/>

European Network of Positive Psychology (representante español:
Carmelo Vázquez

<http://www.enpp.org/>

Martin Seligman:

<http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/>

APA (American Psychological Association):

<http://www.apa.org/apags/profdev/pospsyc.html>

Colegio Oficial de Psicólogos

http://www.infocop.es/view_article.asp?id=651&cat=5

World Data Base of Happiness: <http://www1.eur.nl/fsw/happiness/>

Journal of Happiness Studies:

<http://springerlink.metapress.com/content/1573-7780/>

5. LAS EMOCIONES POSITIVAS

El concepto de emociones positivas y negativas se expone en el capítulo sobre educación emocional en el apartado sobre tipos de emociones. Recordemos que entre las emociones positivas están la alegría, el humor, el amor y la felicidad, con todos sus matices y derivados.

Los estudios científicos sobre las emociones se han centrado en las negativas (miedo, ira, tristeza). Existen diversas razones que explican este hecho (Vera, 2006). Por otro lado, la presencia de emociones negativas en la vida cotidiana y en la vida escolar es, desgraciadamente, superior a las positivas. Esto se refleja en el vocabulario: hay muchas más palabras para describir emociones negativas que positivas.

A caballo entre los dos siglos se puede observar un interés creciente por las emociones positivas. Las investigaciones de Fredrickson (2000a, 2000b, 2001, 2003) son un ejemplo elocuente al respecto. Se ha observado que las emociones positivas contribuyen a: mejorar la forma de pensar; mejorar la salud física; resolver problemas relacionados con el crecimiento personal; experimentar estados mentales y comportamientos que, de forma indirecta, preparan para afrontar las dificultades de la vida; ampliar los repertorios de pensamiento y de acción; construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales, que pueden estar disponibles en momentos futuros de crisis; preparar para afrontar retos; estimular la creatividad; la solución creativa de conflictos, etc.

La mejora de la capacidad de afrontamiento ante la adversidad es uno de los múltiples efectos de las emociones positivas que merece ser comentado de cara al desarrollo del ciudadano efectivo. Las emociones positivas protegen frente a la depresión, incluso después de haber pasado una situación de crisis. En un estudio sobre los

efectos de los atentados del 11 de septiembre de 2001, realizado por Fredrickson, Tugade, Waugh y Larkin (2003), se puso en evidencia que las personas que, junto con las emociones negativas dominantes (angustia, miedo, ansiedad, disgusto, dolor, etc.), pudieron experimentar también tras los atentados emociones positivas (gratitud, interés, amor, esperanza, etc.), presentaron menos síntomas depresivos y más optimismo, satisfacción con la vida y tranquilidad. En estas situaciones tan traumáticas, las emociones positivas son un ingrediente activo esencial que, además de prevenir frente a la depresión, contribuyen a incrementar los recursos de afrontamiento. Todo esto tiene aplicaciones en la formación de ciudadanos efectivos.

Un estado emocional negativo lleva al pesimismo y puede desembocar en depresión (Peterson y Seligman, 1984). De forma análoga, un estado emocional positivo lleva a un pensamiento abierto, optimista, creativo y flexible, que facilita el afrontamiento eficaz de la adversidad, la solución positiva de conflictos y a su vez incrementa el bienestar (Fredrickson, 2001; Fredrickson y Joiner, 2002).

De todo esto se derivan aplicaciones para la EpC: se impone potenciar las emociones positivas para una ciudadanía eficaz. El bienestar de la ciudadanía consiste en experimentar emociones positivas. Pero, además, experimentar emociones positivas tiene un efecto positivo en la convivencia, en la resolución de conflictos, en la salud y en el bienestar personal y social.

6. EUTIMIA

En griego se utiliza "eu" para referirse a lo bueno, correcto, normal verdadero; "timos" se refiere a emoción, estado de ánimo. De ahí deriva "eutimia", que significa buen estado de ánimo, buenas

emociones. Es decir, eutimia significa estados de sosiego, paz de ánimo, humor placentero, equilibrio emocional.

La distimia tiene mucho que ver con el bienestar emocional. Pero es un término que se ha utilizado en psicopatología para referirse a las fases de normalidad entre los episodios de manía o de depresión. Durante la eutimia el paciente no presenta ningún síntoma y puede llevar una vida absolutamente normal. La duración de estas fases depende mucho de cada paciente y de la eficacia del tratamiento farmacológico y la psicoeducación. Este uso de la palabra eutimia puede provocar que algunas personas le vean más la connotación negativa que el sentido positivo que realmente tiene.

Como opuesto a eutimia está la distimia, que es un estado de ánimo displacentero. Habitualmente se utiliza como sinónimo de depresión. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), aproximadamente unas 900.000 personas se suicidan cada año en el mundo, lo cual es un reflejo de estados emocionales distímicos que resultan insoportables; hay 450 millones de personas en el mundo que sufren de algún trastorno mental; los trastornos mentales son frecuentes en todos los países y producen un inmenso sufrimiento; estos trastornos producen un alto costo social y económico a los ciudadanos; uno de cada cuatro pacientes que asiste a una consulta médica padece un trastorno mental, sin embargo no son diagnosticados ni tratados; los trastornos mentales afectan y son afectados por enfermedades crónicas tales como el cáncer, enfermedades cardiovasculares, diabetes y sida; existen programas preventivos eficientes que se pueden enmarcar dentro de la prevención primaria.

Contrarrestar los estados distímicos y potenciar la eutimia es uno de los objetivos de la educación emocional, de la que se trata en el capítulo siguiente.

7. EL OPTIMISMO

El optimismo es una disposición psicológica que remite a expectativas positivas sobre el futuro. El optimismo favorece la perseverancia, el logro, la salud física y el bienestar, de tal forma que se ha convertido en uno de los aspectos centrales de la psicología positiva (Peterson y Bossio, 1991; Scheier y Carver 1993; Vera, 2006).

El interés por el optimismo viene apoyado por el papel que juega el pesimismo en la depresión y en la enfermedad (Beck, 1967; Peterson, Seligman y Vaillant, 1988). Desde entonces han sido muchos los estudios que apoyan la evidencia de los efectos positivos del optimismo en la salud y el bienestar, en la prevención del estrés y para paliar el sufrimiento y el malestar (Seligman, 2002; Vera, 2006).

8. EL SENTIDO DEL HUMOR

El humor y su manifestación externa más visible, la risa, son un importante tema de investigación en psicología positiva. La investigación científica ha demostrado que la risa es capaz de reducir el estrés y la ansiedad y mejorar la calidad de vida y la salud física. El humor es como una válvula de seguridad que permite liberar tensiones, disipar preocupaciones, relajarnos, olvidarnos de todo.

El término humor tiene diversas acepciones. Por una parte "humor" (*mood*) se refiere a un estado de ánimo o estado de humor. Una persona puede estar de buen humor o de mal humor. El buen humor coincide con las emociones positivas. Pero aquí nos referimos al "sentido del humor" como una emoción más específica.

Basándonos en Garanto (1983: 61) podemos considerar que el sentido del humor es un estado de ánimo, más o menos persistente, que capacita para relativizar críticamente las experiencias

emocionales. Es decir, el sentido del humor es la relativización de situaciones eufóricas o depresivas. También se puede considerar que el sentido del humor es la capacidad para estimular y experimentar reacciones de hilaridad que se manifiestan a través de la risa (observable o no). El humor procede de cualquier estímulo que pueda provocar risa o hilaridad. El sentido del humor ayuda a mantener un estado de ánimo positivo. En este sentido el humor se considera un aspecto de la madurez humana.

La risa es el nexo de unión entre el humor y su posible observación. El humor es la causa de la risa. La risa es una reacción psicofisiológica que se caracteriza por una expresión facial reconocible; una onomatopeya vocalizada, típicamente descrita en castellano como "ja, ja, ja", "je, je, je", etc.; unos movimientos corporales en el abdomen y en otras partes del cuerpo; una serie de procesos neurofisiológicos: cambios en la respiración y en la circulación, secreción de dopaminas, etc.; una sensación subjetiva placentera denominada hilaridad.

El interés por el estudio del humor ha favorecido la creación de diversas asociaciones que se dedican al estudio de esta emoción, como por ejemplo la *International Society for Humor Studies* (ISHS), que publican la revista *International Journal of Humor Research*. Desde 2004, la Universidad de Alcalá organiza *Humor Aula*, que es una reunión anual sobre el tema. Un interés particular ha suscitado la aplicación del humor en la psicoterapia y en las ciencias de la salud, donde la *American Association for Therapeutic Humor* (AATH) es un claro exponente. La idea de que el humor y la risa fomentan la salud no es nueva. Pero es, prácticamente, en la última década del siglo XX cuando han comenzado a proliferar terapias basadas en el sentido del humor y la risa. Así, se ha difundido la risoterapia, también denominada *dinámica de la risa*. En este marco han surgido

propuestas como Payasos sin Fronteras, Fundación Teodora, La Sonrisa Médica, *Pallassos d'Hospital*, etc., que se dedican a mejorar el humor y el bienestar de niños y sus familias en situaciones difíciles (enfermedades, guerras, desastres naturales).

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto el poder cohesivo del humor (Carbelo y Jáuregui, 2006). La risa es un fenómeno predominantemente social; no es habitual que uno se desternille de risa estando solo. La risa compartida produce un efecto de acercamiento, de reducción de distancias, e incluso de reducción de la conflictividad y de la hostilidad. La risa es el camino más próximo entre dos personas. La manera de *tocar* al otro sin hacerlo. Permítaseme "imaginar lo inimaginable": poder reunir para reír juntos a personas enfrentadas por conflictos de difícil solución (profesionales; profesores fuertemente enfrentados en un claustro; políticos; personas de distintas etnias, culturas y religiones; gobernantes; militares y soldados en situación de guerra enfrentados en bandos opuestos). ¿Qué podría pasar? ¿Qué solución se le podría dar al conflicto? Tal vez se convoca una batalla y se tiene que anular por falta de *quorum*. Volviendo a la realidad, la investigación ha puesto de manifiesto que la risa puede fomentar la construcción de lazos interpersonales y grupales que toda persona necesita para sobrevivir, desarrollarse y realizarse como ciudadano. Existen diversos tipos de humor: "negro", "verde", "blanco", "satírico", "ingenioso", "burdo", "absurdo", "oral", "literario", "gráfico", "físico", "improvisado", "2terapéutico", "intencional", "no intencional", etc. Por ejemplo, el humor intencional puede proceder de diversas causas como chistes, bromas, juegos, viñetas, cosquillas, descripciones ingeniosas, teatro, etc. El humor no intencional puede proceder de despistes, meteduras de pata, torpezas, caídas, situaciones embarazosas, etc.

Desde el punto de vista de EpC conviene distinguir entre humor "positivo" y "negativo". El humor negativo es reír a costa de los demás. Es un humor hostil, agresivo, ofensivo, descarado; a veces blasfemo, obsceno. Se basa en la burla, tomarse a la ligera temas considerados trágicos, serios o sagrados, etc. Es un humor que provoca malestar.

El humor positivo, por el contrario, es un tipo de humor que provoca una risa inofensiva, al menos en intención. Es un humor bienintencionado. Desde el punto de vista de la EpC queda claro que conviene potenciar el humor positivo y evitar el negativo.

Sin embargo, esto que es fácil de decir, en la práctica no lo resulta tanto, ya que la frontera entre ambos es difícil de establecer. Lo que para unos sería humor positivo para otros podría ser negativo; lo que hace cincuenta años era humor negativo hoy podría ser positivo. Es la reconstrucción social de las situaciones lo que permite distinguir entre el humor positivo o negativo. Es decir, desde la educación para una ciudadanía eficaz se puede ayudar a esta distinción, y evitar el humor negativo a favor de la convivencia.

Por otra parte, la metodología de la EpC no puede seguir las pautas de las asignaturas académicas ordinarias si queremos que se produzca una motivación intrínseca por parte del alumnado, aspecto este esencial para la formación de la ciudadanía. En este sentido cabe destacar que en el campo de la pedagogía, diversos autores han señalado la importancia del humor en el aprendizaje (Fernández Solís, 2002). Se trata de promover la integración del humor y el juego en la práctica educativa. En último término esto remite al clásico "aprender deleitando". Hay evidencia de que esta metodología se adapta mejor a la forma natural de aprender.

9. LA CREATIVIDAD

Existe cierto consenso en atribuir el origen del interés por la creatividad a Guilford (1950, 1967). Aportaciones posteriores proceden de Torrance (1988). Un nuevo enfoque se ha producido con Sternberg (1988, 1997) y Csikszentmihalyi (1998a). De Bono (1971, 1985) es uno de los autores más reconocidos en la aplicación de la creatividad al mundo educativo, aportando propuestas para su desarrollo a través del pensamiento lateral. A partir de principios del siglo XXI, la creatividad es uno de los temas de interés de la psicología positiva (Vecina, 2006).

La creatividad es la capacidad de pensar de forma divergente y original y utilizar este pensamiento para crear cosas nuevas: arte, literatura, ciencia, soluciones a problemas sociales, etc. Es creativa la persona que ve lo que antes nadie había visto nunca. Donde se dice "ve" significa: hace, aporta soluciones a problemas, vislumbra nuevas formas de vida, etc. La creatividad no depende de rasgos estables de personalidad, sino de una constelación de características personales, habilidades, conocimientos, circunstancias, recursos materiales, azar, etc. (Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1998; Sternberg, 1997; Sternberg y Lubart, 1995). La creatividad es un aspecto del desarrollo personal que facilita resolver los problemas de la vida diaria de forma original. En este sentido es un aspecto importante de un ciudadano efectivo y del progreso social.

La creatividad tiene repercusiones en la educación y en la ciudadanía. A la luz de la investigación actual se sabe que la creatividad puede ser desarrollada y fomentada en todos los campos de la vida. Puede considerarse como uno de los recursos de los ciudadanos efectivos para resolver problemas sociales de forma creativa y facilitar la convivencia.

10. EL FLUIR

El principal representante en los estudios sobre el *fluir* es Mihaly Csikszentmihalyi. Referencias bibliográficas de la aplicación del concepto de flujo a la antropología, sociología, motivación, etc., se encuentran en *Flow. The Psychology of optimal experience*, que ha sido un best seller mundial, traducido al castellano con el título de *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad* (Csikszentmihalyi, 1997). Otras obras de Csikszentmihalyi son *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención* (1998) y *Aprender a fluir* (1998).

"Fluir" (*flow*) es la *experiencia óptima* que a veces experimentamos, en la que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida. Una experiencia óptima es algo que *hacemos* que suceda. Normalmente es consecuencia de un esfuerzo voluntario para conseguir algo que valga la pena. Pensemos por ejemplo en el escritor que lucha por juntar palabras que den forma idónea a las ideas que se propone comunicar; el pintor que mezcla colores en la paleta para realizar su obra; el virtuoso del violín que interpreta un concierto; los jugadores de un equipo de fútbol que están a punto de ganar la final; el científico a punto de hacer un descubrimiento y tantas otras situaciones en las cuales hay un duro esfuerzo para conseguir algo que vale la pena. El resultado de este esfuerzo puede ser una experiencia óptima en la cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada parece importarles. La experiencia óptima es tan placentera que las personas están dispuestas a experimentarla aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de gozar de ella. Se puede experimentar el *fluir* en el trabajo, en el amor, en las relaciones sociales, en el tiempo libre, etc. Pero no estando sin hacer nada.

Csikszentmihalyi demostró que se es más feliz trabajando en algo que nos gusta, que tumbados en el sofá de casa haciendo *zapping*. A la experiencia óptima se le denomina "flujo" o "fluir", porque esta palabra corta y simple describe muy bien el sentimiento de un movimiento sin esfuerzo. Mucha gente entrevistada en las investigaciones de campo realizadas por Csikszentmihalyi durante más de veinte años, usó el término flujo o similares, en sus descripciones. Por ejemplo: "siento como si la vida fluyera a mi alrededor", "era como estar flotando", "me sentía llevada por el flujo". Estas y otras similares son expresiones características para describir la experiencia óptima del fluir.

Para comprender por qué unas cosas que hacemos nos hacen disfrutar más que otras conviene revisar las condiciones de la experiencia de flujo:

- 1)** hay metas claras en cada paso del camino;
- 2)** hay una respuesta inmediata a las propias acciones (retroalimentación);
- 3)** existe equilibrio entre dificultades y habilidades;
- 4)** la concentración está polarizada por lo que hacemos: la actividad atrae totalmente nuestra atención;
- 5)** las distracciones quedan excluidas de la conciencia: la concentración es tal que se evitan las distracciones;
- 6)** no hay miedo al fracaso: estamos demasiado absortos en lo que hacemos para preocuparnos de un posible fracaso;
- 7)** la autoconciencia desaparece: nos olvidamos de nosotros mismos, desaparecen las defensas psicológicas;
- 8)** el sentido del tiempo queda distorsionado;

9) la actividad tiene un sentido en sí misma (actividad autotélica).

La palabra "autotélico" deriva del griego *auto* (sí mismo) y *telos* (finalidad). La expresión "actividad autotélica" significa que tiene una finalidad en sí misma. Las actividades autotélicas se realizan por ser gratificantes en sí mismas, no por los beneficios económicos que se puedan derivar. Ejemplos de actividades autotélicas pueden ser leer, escuchar música, ir al cine, estar con amigos, etc. Curiosamente, para muchas personas el trabajo profesional se convierte en una actividad autotélica.

Análogamente, la "personalidad autotélica" se refiere a "una persona que tiene metas autónomas" (Csikszentmihalyi, 1997: 312) y que es capaz de transformar experiencias negativas en flujo: traduce fácilmente las amenazas potenciales en desafíos agradables. La personalidad autotélica no se aburre, raramente está ansiosa, se siente implicada y está frecuentemente en flujo.

Una misma experiencia se vive de forma muy distinta si estamos en compañía de otras personas o no. La persona humana es un ser social que necesita de los demás para encontrarse bien. Unas buenas relaciones entre los miembros de la familia, con los amigos, compañeros de trabajo, vecinos, etc., ofrecen oportunidades de experimentar flujo. Sin embargo, paradójicamente, hay una larga tradición que nos advierte, tal como dice Jean Paul Sartre en *Huis clos* (A puerta cerrada), que *el infierno son los otros*. En efecto, en las relaciones sociales surgen conflictos de tal forma que se ha afirmado que los sucesos más dolorosos son los que atañen a nuestras relaciones con los demás.

Nos encontramos ante la ambivalencia de que las relaciones sociales pueden ser una fuente de satisfacción y al mismo tiempo son la principal fuente de frustración. Dependemos del afecto y

aprobación de los demás. Si a nuestro alrededor se respira ternura, comprensión, amor, entusiasmo, etc., es probable que nos afecte positivamente. Si por nuestra parte aportamos un clima emocional positivo es probable que se produzca el efecto bumerán y que lo recibamos igualmente positivo como *feedback*. La persona que ha aprendido las habilidades sociales para relacionarse de forma satisfactoria con otras personas mejorará su calidad de vida y su bienestar subjetivo y como consecuencia estará en mejores condiciones para ejercer una ciudadanía efectiva.

¿Cómo podemos aprender a fluir en las relaciones sociales y en el trabajo? Csikszentmihalyi (1998: 394-420), resumiendo largos años de investigación empírica, ofrece abundantes sugerencias al respecto. Intentamos resumirlas en las siguientes frases escritas telegráficamente, ya que son una orientación de cara a la ciudadanía efectiva.

Despiértate por la mañana con una meta que te ilusione. Si haces algo bien, se vuelve agradable. Las circunstancias que hacen posible el fluir indican cómo transformar las actividades cotidianas para que sean más agradables. Desarrollar la metahabilidad autotélica de ser capaz de convertir cualquier actividad en una ocasión de fluir. Para seguir disfrutando de algo hay que incrementar su complejidad. Hazte cargo de tu horario. Saca tiempo para la reflexión y relajación. Modela tu espacio de tal forma que sea agradable y que haya un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio. Descubre lo que te gusta y lo que no te gusta en la vida. En oposición a la apatía crónica, las personas creativas y capaces de incrementar sus experiencias de flujo están en estrecho contacto con sus emociones: son sensibles al dolor, aburrimiento, alegría, interés y demás emociones. Haz más aquello que te gusta y menos aquello que no te gusta. Cultiva lo que te falta. Pasa con frecuencia

de la apertura al aislamiento. Aspira a la complejidad. Encuentra una manera de expresar lo que te mueve. Mira los problemas desde tantos puntos de vista como sea posible. Imagina las consecuencias del problema. Pon en práctica la solución. Produce tantas ideas como puedas: abundantes, diferentes, improbables. Utiliza el pensamiento divergente. Concéntrate en un campo especial de tu interés. Piensa que lo que realmente importa no es si tu nombre ha quedado unido a un descubrimiento reconocido, sino si has vivido una vida con plenitud.

11. LA NEUROCIENCIA DE LO POSITIVO

Las investigaciones de la neurociencia han puesto de manifiesto cómo el nivel de ciertos neurotransmisores y hormonas, tales como la serotonina, dopamina, cortisol y adrenalina, es muy sensible a las transacciones del individuo con su ambiente.

El nivel de estas sustancias en el cerebro condiciona los estados emocionales y la predisposición a la acción. Cambiar la química cerebral es posible a partir de estímulos del entorno. Altos niveles de contacto social positivo, reconocimiento de los esfuerzos, recompensas, etc., junto con bajos niveles de amenaza y coerción, producen cambios en la química cerebral que predisponen a comportamientos positivos como alto rendimiento y cooperación, que son incompatibles con el comportamiento antisocial (Mattaini y Lowery, 2000).

Poner en práctica una cultura del reconocimiento cambia la química cerebral de tal forma que puede hacerla incompatible con la violencia. Altos niveles de reconocimiento pueden cambiar sorprendentemente el clima de una organización, hogar o comunidad. En la medida que se proporcionan altos niveles de reconocimiento por los actos prosociales se reducen los antisociales.

12. RECONOCER Y VALORAR LOS ASPECTOS POSITIVOS

Desgraciadamente muchos jóvenes reciben muy pocos reconocimientos, alabanzas y recompensas por lo que hacen bien. Y en cambio reciben muchas amenazas y castigos por lo que hacen mal. Esto se sabe desde hace tiempo, pero se sigue igual, lo cual induce a la reflexión. ¿Es ignorancia o hay otros factores que limitan por parte de los adultos (profesorado, familia) la valoración positiva y en cambio se potencia lo negativo (broncas, gritos, amenazas, castigos)?

Conviene dejar claro que las relaciones entre un adulto y un adolescente, ya sean padres-hijos o profesores-alumnos, conllevan una carga de conflictividad difícil de superar. Se trata de dos formas distintas de ver el mundo, dos culturas diferentes y dos formas de ser diferentes. El mundo del adulto no le interesa al adolescente; el adulto no entiende el comportamiento del adolescente. Esto produce un cúmulo de desencuentros cargados de altos niveles de emocionalidad. Cualquier profesor o padre puede aportar múltiples situaciones de conflicto de su propia cosecha.

¿Cómo respondemos ante este conflicto? Aunque sea duro reconocerlo, a veces puede haber un problema más presente en el adulto que en adolescente. Un sector del profesorado sigue pensando equivocadamente (o como mínimo sin fundamentación científica) que en caso de duda es mejor suspender que aprobar al alumno; es mejor repetir curso que promocionarle. Para justificar esta postura se cree que esto puede ser un estímulo para que se esfuerce más. Pero los resultados de la investigación contradicen totalmente estas posturas y demuestran que se estimula mucho más con el reconocimiento, la alabanza y el premio que con el suspenso,

la repetición de curso o el castigo (Connolly, Dowd, Christie, Nelson y Tobias, 1995; Sidman, 1989; Wolfe, Wekerle y Scott, 1997).

Si con esto se interpreta que se trata de rebajar niveles, es que no se entiende nada de lo que se pretende exponer. Pongamos un ejemplo del mundo del deporte y otro de la música. En igualdad de condiciones de juego, ¿qué equipo va a jugar mejor, el que recibe continuas críticas, quejas y broncas por parte del entrenador por lo que hace, o el que recibe reconocimiento y alabanza? ¿Cómo va sonar mejor una orquesta, si recibe por parte del director continuas críticas, quejas y broncas, o si por el contrario recibe reconocimiento y alabanza?

La respuesta es evidente. Entonces, ¿por qué no se aplica esto al aula? No para rebajar niveles, sino todo lo contrario, para aumentarlos. Pero a largo plazo.

La instrucción centrada en el rendimiento académico, a veces da la sensación de haber perdido de vista su auténtica finalidad. Esto ha llegado a producir escuelas con un clima emocional frío, donde el alumnado se siente en "campo contrario", con un ambiente que no le valora y sí le critica y rechaza. Tal vez se haya ido demasiado lejos en este sentido. Por esto conviene recordar que los contenidos académicos no son el fin en sí mismo, sino un medio para educar por una ciudadanía responsable y en democracia, lo cual implica que en el centro educativo se cree un clima emocional positivo de acogida, respeto, que pueda producir en el alumnado la sensación de "sentirse cuidados".

Muchos programas de convivencia se centran en suprimir los comportamientos violentos y otros aspectos negativos de la persona. A la luz de la psicología positiva se abre una nueva perspectiva centrada en la valoración de lo positivo. Reconocer y valorar las contribuciones que una persona hace a la comunidad y

las acciones positivas a favor de la convivencia y el bienestar, es un aspecto nuclear de una nueva cultura que valora más lo positivo que lo negativo (Mattaini y Lowery, 2000).

13. EL BIENESTAR EMOCIONAL

El bienestar emocional es un constructo que ha sido estudiado a través de muy diversas disciplinas (filosofía, psicología, economía, política, sociología, antropología, etc.) a lo largo de siglos. Por tanto no es extraño que este constructo haya recibido diversos nombres: bienestar emocional, bienestar subjetivo, bienestar psicológico, satisfacción vital, calidad de vida, felicidad, etc. Aunque estos términos puedan tener un significado ligeramente diferente, todos ellos derivan de un origen común.

Vamos a utilizar la expresión "bienestar emocional", como equivalente de "bienestar subjetivo" por poner un énfasis especial en la esencia del bienestar que consiste en experimentar emociones positivas. La expresión bienestar subjetivo es igualmente válida. En cambio bienestar psicológico nos parece sesgada ya que excluye otros aspectos del bienestar (físico, social).

La investigación sobre el bienestar emocional o subjetivo por parte de psicólogos y otros científicos sociales ha comenzado relativamente tarde. Pero recientemente ha experimentado un desarrollo insospechado. Se puede considerar un antecedente que viene a unirse al movimiento de la psicología positiva.

El bienestar emocional se puede concebir como el grado en que una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida. En otras palabras, cómo le gusta la vida que lleva. Se trata de una apreciación subjetiva, que tiene unos efectos sobre el estado emocional. La persona que valora favorablemente su vida, experimenta emociones positivas. En cambio la que la juzga negativamente, se ve invadido por emociones negativas.

Se puede considerar que el bienestar emocional tiene cuatro componentes:

- 1) la frecuencia y el grado de afecto positivo;
- 2) el promedio de satisfacción durante un periodo de tiempo;
- 3) la ausencia de sentimientos negativos (ansiedad, estrés, ira, tristeza);
- 4) salud.

La felicidad, entendida como bienestar emocional, es uno de los focos de atención de toda persona humana. De forma consciente o sin tomar plena conciencia de ello, uno de los objetivos del comportamiento humano es conseguir el bienestar emocional o la felicidad. Los políticos están interesados en proporcionar bienestar a los ciudadanos. Pero en general se trata de un bienestar material. Desde estas líneas queremos llamar la atención sobre el hecho de que la "auténtica felicidad" proviene del interior (Seligman, 2002); es un estado emocional. Los políticos deberían tomar buena cuenta de ello para incluirlo en sus programas políticos. Por otra parte, por lo que respecta a la EpC, el bienestar emocional debería estar presente como una de sus finalidades.

La felicidad no se apoya en lo que se tiene, sino en cómo se interpreta y maneja lo que se tiene. Los resultados disponibles sugieren que para aproximarnos a la felicidad hay que ser optimista, e intentar organizar nuestra vida en base a metas éticas, razonables y orientadas por el amor a los demás.

El bienestar emocional depende de las *circunstancias* que nos rodean y de la *interpretación* que se haga de estas circunstancias. Estos dos grandes bloques de conocimiento pueden proporcionar las directrices para intervenir en el desarrollo del bienestar subjetivo.

Pero conviene tener presente que lo que es óptimo para una persona, y por tanto factor de bienestar, puede no serlo para otra persona.

Resumiendo los estudios sobre factores predictivos del bienestar emocional (Bisquerra, 2000) se puede decir que se han identificado los siguientes:

- a)** familia y relaciones sociales;
- b)** amor y relaciones sexuales;
- c)** satisfacción profesional;
- d)** actividades de tiempo libre;
- e)** salud;
- f)** características socioeconómicas;
- g)** características personales.

Curiosamente los mismos factores son las principales causas de conflicto y de malestar. Por ejemplo, la familia y las relaciones sociales pueden ser la principal fuente de satisfacción personal y bienestar; pero al mismo tiempo pueden ser una fuente de conflicto permanente con el riesgo de disgustos, tristeza, rupturas, separaciones, divorcio, depresión, etc.

Recogemos de trabajos anteriores (Bisquerra, 2000) una relación de factores que contribuyen significativamente al bienestar emocional y que son susceptibles de ser aprendidos de cara a la ciudadanía del bienestar:

1. Gestión del tiempo.- La distribución del tiempo es esencial, lo cual implica reservar tiempo para sí mismo. Hay que combinar el tiempo dedicado al trabajo y a la familia con el tiempo dedicado a los intereses personales. Un tiempo para cada cosa y cada cosa a su tiempo.

2. **Fijarse objetivos realistas.**- En función del tiempo disponible y de las posibilidades y limitaciones hay que fijarse metas alcanzables, que supongan retos en un punto equidistante entre la excesiva facilidad que genera aburrimiento y la excesiva dificultad que genera estrés.

3. **Disfrutar los pequeños avances que se consiguen.**- Las emociones positivas crean hábito, por tanto hay que potenciarlas. Valorar los logros que uno consigue es una forma.

4. **Autoestima.**- La perfección es imposible en el ser humano. Pero a pesar de las imperfecciones y los errores, es importante mantener un elevado nivel de autoestima. A veces hay que ser permisivos con uno mismo y con los demás. Si las cosas no salen como uno desea, no hay que irritarse o martirizarse. Hay que conceder una segunda oportunidad, en primer lugar a nosotros mismos.

5. **Ser positivo.**- Ya sabemos que es difícil ser positivo con los problemas que nos rodean. Pero merece la pena intentarlo. De lo contrario, ¿qué sentido tiene la vida? Por otra parte, ser positivo y optimista repercute positivamente en la salud.

6. **Sentido del humor.**- Relativizar situaciones conflictivas es saludable. Ayuda a prevenir enfermedades físicas y mentales, relaja, disminuye la tensión, alegra la vida y hace posible expresar sentimientos negativos sin provocar estrés.

7. **Reír.**- Se ha demostrado que la risa estimula la mayor parte de los sistemas fisiológicos del cuerpo y tiene efectos positivos sobre el sistema inmunitario. Una buena carcajada acelera el ritmo cardíaco, mejora la circulación y hace trabajar todo el cuerpo; alivia la depresión y otros problemas emocionales. El reto está en aprender a autoprovocarse la risa voluntariamente.

8. **Altruismo.**- Ayudar a los demás aumenta la autoestima. "Hacer el bien sin mirar a quién" es saludable. Se ha observado, por ejemplo,

que personas implicadas en actividades de voluntariado se sienten mejor.

9. Mantener relaciones sociales.- Los vínculos sociales sirven como una "red de apoyo" que previene de estados negativos. El contacto social es un estímulo positivo y una fuente de satisfacción personal.

10. No dejarse influir negativamente por los demás.- Hay que evitar dejarnos influir por gente que está permanentemente descontenta, insatisfecha, envidiosa, frustrada, egoísta, etc., es decir, en actitud negativa. Su influencia nos puede quitar energía positiva. En las relaciones sociales es preferible frecuentar personas positivas, trabajadoras, alegres, que transmiten energía positiva.

11. Música.- Escuchar música, cantar y bailar provoca estados emocionales positivos. También es un buen tratamiento contra la depresión.

12. Ejercicio físico.- La práctica del ejercicio físico (caminar, natación, ciclismo, etc.) tiene efectos positivos sobre la salud física y psíquica.

13. Imaginación emotiva.- A veces es saludable fantasear sobre lo que a uno le gustaría hacer, dónde me gustaría ir, con quién quisiera estar, etc., y emocionarse intencionalmente con ese pensamiento.

14. Relajación.- Practicar frecuentemente técnicas de relajación, respiración, meditación y control emocional es una manera de procurar estar en forma, con múltiples efectos positivos.

15. Ser escuchado.- Cuando se tiene algún problema es importante encontrar a alguien que sea capaz de escuchar, sin juzgar, y que sirva de apoyo y ayuda de cara a una clarificación de la situación y vislumbrar posibles vías de acción.

16. Expresar afecto.- Expresar los propios sentimientos y emociones a los seres queridos ayuda a mantener buenas

relaciones íntimas, que repercuten positivamente en los estados de ánimo.

14. LA RESPUESTA EDUCATIVA

Se cuenta una historia de los misioneros que enseñaban a los nativos el mapa de su región. La reacción normal de los indígenas era de incredulidad: "Pero qué tontería. Yo sé que de mi pueblo a la ciudad hay muchas horas de distancia y en el papelito que usted me enseña sólo hay la distancia de un dedo". Les resultaba incomprensible que varios kilómetros se pudieran representar en unos centímetros en el mapa. Al mismo tiempo, el "salvaje en mapas" preguntaba al misionero: "¿Cómo es posible que tú, que eres tan listo, te pierdas en la selva y no entiendas los sonidos del bosque? Con respeto te digo, padre, que eres bastante salvaje". Esta historia demuestra el hecho bien conocido de la adaptación al medio ambiente y a las enseñanzas recibidas. Existe un "multisalvajismo cultural": si nos falta el entrenamiento adecuado, no sabremos gozar de multitud de percepciones sensoriales.

Un campesino puede distinguir el canto de los diversos pájaros de su ambiente, lo cual es inconcebible para el que ha vivido toda su vida en la ciudad. Si se pregunta a muchas personas si les gusta la ópera responderán que no, cuando en realidad lo que pasa es que no han desarrollado la percepción sensorial apropiada para apreciarla. Lo mismo podríamos decir respecto a las canciones árabes, los poemas en sánscrito o las matemáticas estelares. Hay cursos para aprender a apreciar la música, el arte, la literatura y las ciencias. Igualmente se pueden desarrollar programas para aprender a disfrutar más de la vida, experimentar emociones positivas y ser más felices.

De la misma forma que la gimnasia desarrolla la musculatura, hay ejercicios mentales para cultivar el bienestar emocional. Como ha

demostrado la investigación psicopedagógica, los aprendizajes son más fructíferos cuando se realizan en una edad temprana. El sistema educativo es un contexto apropiado para estos aprendizajes, junto con la familia.

La educación emocional tiene como uno de sus objetivos el desarrollo del bienestar emocional. Este es el complemento necesario a la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas, a las que nos hemos referido en los capítulos anteriores. De esta forma, la educación emocional se configura como una propuesta en clara convergencia con la formación del ciudadano efectivo y responsable.

15. RESUMEN Y CONCLUSIONES

- La ciencia se ha focalizado en los aspectos negativos del ser humano (enfermedad, violencia, conflicto, emociones negativas, etc.).
- En el cambio de siglo surge la psicología positiva con la misión de investigar los aspectos positivos (emociones positivas, optimismo, humor, bienestar).
- El marco de la psicología positiva, al poner el énfasis en el desarrollo de los aspectos positivos, complementa el enfoque tradicional centrado exclusivamente en la supresión de lo negativo.
- La psicología positiva ha tenido un gran impacto social en los primeros años del siglo XXI.
- El desarrollo de las emociones positivas (alegría, amor, felicidad), el optimismo, el sentido del humor, el fluir en el trabajo y en las relaciones sociales y la búsqueda del bienestar personal y social deberían ser aspectos a potenciar desde la EpC hacia la sociedad del bienestar.
- Un aspecto del ciudadano eficiente debería ser tomar conciencia y responsabilizarse de su propio bienestar y del bienestar de las

personas con las que convive.

- Esto es un factor de prevención de la violencia y potenciador de la convivencia, aspectos esenciales de la ciudadanía efectiva.
- La educación emocional, de la que se trata en el capítulo siguiente, ofrece un marco integrador que incluye la prevención de los aspectos nocivos de las emociones negativas y el desarrollo de las emociones positivas de cara a potenciar el bienestar personal y social. Todo esto es esencial para la convivencia y para la ciudadanía efectiva.

La formación del profesorado

¿Qué pensaríamos de un sistema educativo en el que el profesor que enseña Matemáticas no ha recibido ninguna formación sobre el tema?, ¿cuál sería la efectividad de enseñar Lenguaje por parte de un profesorado que accede a la plaza sin ningún criterio de selección y que escribe con faltas de ortografía?, ¿qué podríamos esperar de la enseñanza de las Ciencias Naturales si se encarga esta materia al último profesor que acaba de llegar al centro, aunque no haya leído nunca nada sobre biología?, ¿cómo serían los resultados en Ciencias Sociales, si se encarga esta materia al profesor que tiene horas libres, aunque no haya leído sobre geografía o historia?

Estas preguntas podríamos aplicarlas a cualquiera de las materias académicas ordinarias. La conclusión seguramente sería que para enseñar cualquier materia se requiere un profesorado debidamente formado, tanto en los contenidos como en la metodología didáctica. Dicho de otra forma, para poner en práctica una EpC que cumpla con los requisitos mínimos, se requiere una formación del profesorado en profundidad, que incluya desarrollo y evaluación de competencias para la docencia en EpC. Otro aspecto a considerar para el éxito de la puesta en práctica es la selección del profesorado que vaya a impartir la asignatura.

Sabemos que éste es un tema espinoso. Pero no se puede dejar de lado. En primer lugar es la Administración pública la que debería exigir unos mínimos para la puesta en práctica de la EpC. Pero también los centros educativos, empezando por el equipo directivo, el claustro de profesorado y las AMPAs, quienes deberían autoexigirse unos requisitos mínimos para la EpC. En este capítulo

se hacen algunas reflexiones y propuestas de cara a la formación del profesorado que va a impartir la materia de EpC.

1. CRITERIOS PARA UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EFECTIVA

Resumiendo lo que se ha expuesto en las páginas interiores, se pueden establecer unos criterios para identificar unas buenas prácticas de Educación para la Ciudadanía. El decálogo que se propone a continuación es provisional; pero consideramos que puede aportar pistas para avanzar hacia una puesta en práctica efectiva de la EpC.

Decálogo de criterios para una puesta en práctica efectiva de la EpC

1. Se orienta a la adquisición de competencias.
2. Integra conocimientos relativos a los temas y conceptos básicos de la EpC (ver cap. II).
3. Ofrece la participación democrática del alumnado en los asuntos del centro educativo.
4. Participan diversos agentes (profesorado, tutoría, departamento de orientación, familia, comunidad).
5. Hay una buena coordinación entre los agentes implicados.
6. Utiliza metodología activa (*role playing*, simulaciones, modelado, dramatización).
7. Incluye educación en valores.
8. Incluye el desarrollo de competencias sociales y emocionales.
9. Se propone optimizar la convivencia en el centro y en la comunidad.
10. Ofrece experiencias prácticas (aprendizaje-servicio).

Para que se dé una buena puesta en práctica no es indispensable que se cumplan todos estos criterios, pero sería deseable. Aunque es una propuesta provisional, consideramos que cómo mínimo se deberían cumplir ocho criterios del decálogo.

Para poder cumplir este decálogo se requiere una formación del profesorado apropiada. En torno a este aspecto gira el resto de este capítulo.

2. LA NECESARIA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La EpC no está incluida en la formación inicial de profesorado en España. El profesorado de Primaria ha recibido una formación generalista que le permite cubrir todas las áreas académicas, incluida la EpC. El profesorado de Secundaria se ha formado como especialista en su materia; se encarga de la EpC el profesorado que se designe a tal efecto, sin que se requiera ninguna formación previa.

En Europa, siete países (Austria, Eslovaquia, Finlandia, Letonia, Lituania, Reino Unido y República Checa) ofrecen programas para la formación inicial del profesorado en EpC. En tres de ellos (Austria, Letonia y Reino Unido) los docentes deben disponer de una cualificación específica para ser titular de EpC. Por lo que respecta a la formación continua, la mayoría de países ofrecen cursos de formación.

Conviene insistir en que una asignatura como EpC no puede limitarse al tradicional "tomar apuntes". Una materia directamente enfocada a la adquisición de competencias para la convivencia en democracia requiere una metodología basada en dinámica de grupos, reconstrucción de la realidad a partir de la razón dialógica, aprendizaje cooperativo, etc.

En las páginas de este trabajo se procura aportar evidencia de la cantidad de conocimientos y competencias que pueden girar en

torno a la Educación para la Ciudadanía, los cuales no están presentes en ningún plan formativo reglado actual.

Hay evidencias de que la calidad de la EpC depende de la formación de las personas implicadas, antes y durante el proceso (Consejo de Europa, 2001b; Eurydice, 2005; Maiztegui, 2006). Las personas implicadas en la educación formal consideran importante el haber participado en procesos formativos dirigidos a reflexionar sobre la EpC, adquirir conocimientos, conocer materiales y dominar competencias para una docencia efectiva de la EpC. Las investigaciones evaluativas indican que hay que evitar que la formación sea parcial, fragmentaria o asistemática.

Se hace necesaria una formación del profesorado para superar el sesgo de los "conocimientos" y pasar al desarrollo de competencias. Esto es así independientemente de la formación inicial del que vaya a impartir la asignatura (geografía e historia, filosofía, pedagogía, psicología, psicopedagogía, etc.).

¿Cuáles deben ser los contenidos de la formación del profesorado? En lógica consecuencia con lo que se ha expuesto a lo largo de este trabajo, la formación debe incluir tres grandes bloques:

- a)** historia de la democracia y los derechos humanos;
- b)** formación ética;
- c)** competencias para la convivencia.

Sobre los dos primeros aspectos seguramente habrá bastante acuerdo. Pero el tercero probablemente requiere una mayor justificación.

A lo largo de este trabajo se insiste en la necesidad de que la EpC incluya la potenciación de la convivencia y la prevención de la violencia entre sus contenidos. Esto es así porque la educación debe orientarse a la formación de ciudadanos que puedan convivir

en paz y sin violencia. En este sentido queda un largo camino por recorrer. Los conflictos y la violencia, desgraciadamente, están presentes en las escuelas y en la sociedad en general, no tanto como a veces dan a entender los medios de comunicación, pero mucho más de lo que sería de desear. Y el profesorado muchas veces no sabe muy bien cómo responder. Por tanto se requiere una formación en este sentido para poder llevar a la práctica una educación fundamentada.

Por otra parte, los estudios sobre salud laboral del profesorado señalan el estrés, la fatiga psíquica, la depresión y el síndrome de *burn out* como las dolencias más frecuentes en el profesorado (AAVV, 2001). Los motivos muchas veces son los fenómenos asociados a los comportamientos disruptivos, indisciplina, violencia, alborotos y falta de respeto, que distorsionan el clima de trabajo escolar, provocan una disminución en el rendimiento, enrarecen el clima de aula, produciendo una situación de tensión permanente del profesorado.

Fijémonos que el núcleo problemático está, precisamente, en los problemas de convivencia. Tanto entre alumnado y profesorado, como, a veces, entre el mismo profesorado. Es curioso observar que el estrés del profesorado es parecido al de los soldados en combate. Se manifiesta con fatiga, dolores de cabeza, hipertensión, dolores de estómago, *burn out* (síndrome de estar quemado por el trabajo), etc. (Nims, 2000: 4). Esto sitúa al profesorado como una profesión de riesgo. Es uno de los sectores profesionales con un índice más elevado de bajas por estrés, depresión y *burn out*.

Sin embargo, hasta ahora se ha hecho muy poco para prevenir estos riesgos. Es importante preparar al profesorado para poder afrontar estas situaciones con mejores recursos, y para estar mejor preparado emocionalmente cuando se producen situaciones de

conflicto para poderlas abordar sin que afecte a su salud mental. De lo contrario se nos podría decir: "zapatero, a tus zapatos".

Aunque en opinión de algunos, esto puede ir más allá de la EpC, tal vez la formación del profesorado en competencias para impartir esa materia puede ser una buena ocasión para incluir el desarrollo de competencias sociales y emocionales para una práctica docente efectiva. Son competencias orientadas a sentar las bases de la convivencia a partir de una educación "desde dentro".

Al analizarlo, se puede convenir que, en último término, se trata de formar a profesionales en competencias específicas para su profesión y para una ciudadanía efectiva. Debe ser una formación orientada al desarrollo de competencias del profesorado para que pueda formar al alumnado en ciudadanía activa y responsable. Se puede entender esta formación como un aspecto del *desarrollo profesional del profesorado* a través de formación continua.

¿Qué tipo de formación se necesita?, ¿cursillos de verano?, ¿de invierno?, ¿de qué duración? Sobre estas cuestiones y otras similares habrá mucho que discutir. Con la intención de ir avanzando en el camino que nos hemos trazado vamos introducir algunos elementos de reflexión.

Si para impartir la materia no se necesita ninguna formación específica, corremos el grave riesgo del descrédito de la EpC en muy breve tiempo. Conviene insistir en que la EpC no es "una materia más", sino que es el núcleo esencial de la escolaridad, ligado a los fines esenciales de la educación ("más que una materia").

Esto exige un profesorado altamente motivado y formado. Una forma de valorar esta motivación es a través del tiempo y energías que ha estado dispuesto a invertir en su formación para poder ser un buen profesional.

Para que la asignatura pueda tener el mismo rango y prestigio que las demás, se necesita una formación al mismo nivel. Esto es así por muy diversas razones. Entre ellas cabe citar:

- a)** el cuerpo de conocimientos y competencias a adquirir es lo suficientemente amplio, tal como se ha procurado poner en evidencia a lo largo de este trabajo, como para requerir un mínimo que estaría al nivel de máster;
- b)** certificados y diplomas de rango inferior serían un motivo de desprestigio de la asignatura;
- c)** un título al mismo nivel de las otras materias académicas contribuiría a una formación en profundidad que, por extensión, podría dar prestigio a la asignatura y garantizar una motivación hacia la materia.

Por estas razones proponemos una formación *ad hoc* para poder impartir la asignatura de Educación para la Ciudadanía, que podría ser un *máster oficial* en Educación para la Ciudadanía, a ser posible con carácter interdisciplinario entre Filosofía (Ética), Geografía e Historia (Ciencias Sociales) y Ciencias Psicopedagógicas (Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, formación del profesorado). Debería ser un máster dentro de los POP (Programas Oficiales de Postgrado), que han surgido en el marco del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), y que se orientan a la adquisición de competencias. De esta forma sería una formación oficial reglada, de dos años de duración, que conduciría a la obtención de un título universitario, que con el tiempo debería hacerse acreedor de un merecido prestigio. Otras alternativas formativas son compatibles y aceptables, pero hay que evitar el riesgo de una proliferación de cursillos de corta duración con los que

se obtiene un certificado que no garantiza la adquisición de las competencias necesarias para una docencia de calidad.

3. LOS CONTENIDOS FORMATIVOS PARA EL PROFESORADO

Los contenidos de la EpC giran en torno a tres bloques, que pueden recibir denominaciones diversas, pero que en esencia remiten a las tres áreas siguientes:

- Historia y Ciencias Sociales: historia de la democracia y los derechos humanos.
- Filosofía y Ética
- Desarrollo de competencias para la convivencia: competencias sociales, competencias emocionales, resolución de conflictos, prevención de la violencia, etc.

Estos tres bloques remiten a tres departamentos de los centros educativos: Geografía e Historia, Filosofía y Orientación. De ahí se concluye que las personas que podrían impartir la materia serían, preferentemente, licenciados en Geografía e Historia, Filosofía, Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía.

De este planteamiento se derivan una serie de contenidos interdisciplinarios que van a reclamar coordinación. La intención es que los contenidos sean un cuerpo de conocimientos que permita manejarse en el conjunto de la ciudadanía, pero sobre todo de educar en comportamientos y actitudes, es decir, competencias, propias de la educación ciudadana. Con este propósito, y a partir de lo que se ha expuesto en los capítulos anteriores, se pueden derivar los siguientes contenidos.

1. Noción de ciudadanía.- Características de la ciudadanía: comportamiento democrático, participación activa, información y

función crítica. Valores cívicos y democráticos: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación, cultura de la paz.

2. Historia de la democracia y de los valores éticos. El papel de las religiones, de la filosofía y de las reivindicaciones sociales. Los valores éticos en la historia. La democracia y la soberanía popular. La necesidad de dotarnos de normas para convivir. La Constitución de un país. La democracia constitucional, parlamentaria y representativa.

3. Fundamentos filosóficos y éticos.- Las teorías éticas. La dignidad humana. Libertad y responsabilidad. Conceptos básicos de ética, política, derecho y economía. Necesidad y límites de la tolerancia. Los fundamentos del sistema político. La necesidad y el fundamento de las normas. El capital ético. Valores éticos: justicia, libertad, igualdad, honestidad. Fomento de los comportamientos justos, las conductas de ayuda y cooperación, la participación social y política. El optimismo ético: la posibilidad de un mundo más justo. La creatividad ética: conocimiento de iniciativas por la justicia. El análisis de la información de la prensa y el reconocimiento de las injusticias.

4. Conocimiento cívico.- La vida cívica, la política y el gobierno. Los procesos políticos, jurídicos y financieros. La democracia. Derechos y deberes. Los Derechos Humanos. Derechos de la infancia. La Constitución. Las elecciones participativas. La estructura política. Los roles de un ciudadano en democracia. Tomar posiciones y defenderlas. Análisis crítico de normas sociales y tradiciones. Respetar los derechos de los demás. Las relaciones con otros países. Política internacional.

5. Competencias para la convivencia. Habilidades sociales y relaciones interpersonales. La reciprocidad como fundamento de la convivencia. Los conflictos en el mundo actual: el papel de los

organismos internacionales. Globalización e interdependencia. Prevención y resolución positiva de conflictos: en la familia, en el centro educativo, entre las amistades, en la vida profesional y social. Valoración del diálogo para la solución de problemas de convivencia. La violencia como obstáculo para la convivencia. Tipos de violencia (vandalismo, *bullying*, *mobbing*). Estrategias para la prevención de la violencia. La regulación de la ira como prevención de la violencia.

6. Competencias participativas.- El diálogo y la razón dialógica. Capacidad de razonar sobre temas diversos. El aprendizaje de la argumentación y el debate. La búsqueda de información. Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por diversos medios. Participar en asuntos cívicos de manera informada, reflexiva y efectiva. Interactuar. Ser un miembro autónomo en la sociedad y al mismo tiempo sentir la necesidad de asociarse. El comportamiento asertivo. Respetar los valores individuales y la dignidad humana. Toma de decisiones. Eficacia social de la iniciativa individual: sentir que las propias acciones pueden contribuir a una sociedad diferente. Promover el funcionamiento saludable de la democracia constitucional.

7. Competencias emocionales.- Sentimientos y emociones en las relaciones interpersonales. Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos. Fomento de los sentimientos adecuados a los valores éticos: empatía, compasión, respeto, sentido de la justicia. La expresión regulada de las emociones. Conciencia y regulación emocional en las relaciones sociales y en situaciones de conflicto. Autoestima, identidad personal y social. La autonomía personal y emocional. Las emociones positivas en la ciudadanía. El bienestar emocional. La contribución del ciudadano al bienestar social. El fluir compartido.

8. Educación intercultural y ciudadanía europea. Valoración de la diversidad (social, cultural, religiosa, lingüística, sexual, étnica, política, etc.). Crítica de los prejuicios raciales, étnicos, de género, culturales, lingüísticos, religiosos, políticos, xenofobia, homofobia). Discriminación y exclusión. Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sexistas. La dimensión humana de la sexualidad. La diversidad como riqueza social. Entendimiento intercultural y el respeto a la diversidad. El pluralismo moral. La comprensión internacional. Implicaciones de la ciudadanía europea: pluralismo, complejidad, cambio permanente, competitividad, libre circulación, etc.

9. El bien común.- Interés por el bien común. Los impuestos y la contribución ciudadana. Distribución de la renta. La conservación de los "bienes públicos" y del "capital comunitario". La "ecología del espacio público". Respeto y cuidado del medio ambiente. El problema del vandalismo.

10. El desarrollo humano de la ciudadanía. Los estilos de vida saludables. Los efectos de las drogas en la convivencia y su prevención. La sociedad de consumo: educación para el consumo racional, responsable y ecológico. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia de la publicidad. Cumplir las normas de la circulación vial para el bien común. Causas y consecuencias de los accidentes.

Esta propuesta es un punto de partida para un programa de formación de formadores dirigido al futuro profesorado de EpC.

4. LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO

La selección del profesorado que va a impartir la materia es un elemento esencial para el éxito de la puesta en práctica de la EpC. Hemos de ser conscientes de que este es un tema sumamente difícil. Pero si se considera que cualquiera sirve por el simple hecho

de ser licenciado, y se encarga la asignatura al último que llega a un centro educativo por el simple hecho de ser profesor de Historia o Filosofía, estamos en el buen camino para malograr el proyecto y conseguir el general desprestigio de la asignatura.

En este trabajo se sostiene que la EpC debe ser un tema nuclear de la educación. Para ello se requiere de un profesorado altamente preparado y motivado. Esto no se puede dar por supuesto. Requiere una selección del profesorado, como mínimo en igualdad de condiciones de las que se aplican para las otras asignaturas. El demostrar un dominio de las competencias necesarias para la impartición efectiva de la asignatura es un criterio a tener en cuenta. Estas competencias no van a ser fáciles de evaluar. El título de la licenciatura que uno posea no es un criterio suficiente. La selección a través de oposiciones basadas en pruebas de lápiz y papel no parece que sea la vía más idónea, habida cuenta de todo lo que se ha expuesto sobre competencias.

La selección de las personas idóneas requiere acreditar como mínimo una formación *ad hoc*, en cuya formación se haya incluido la evaluación de las competencias adquiridas. Una posibilidad es haber cursado un máster oficial sobre la materia. Pero hay otras posibilidades. Este tema abre una puerta al debate y a la investigación que aporte evidencias sobre criterios efectivos de selección de las personas idóneas para impartir esta asignatura.

Imaginar un futuro deseable es el primer paso para hacerlo posible. Lo que uno se imagina como imposible en un momento dado, con el tiempo puede hacerse posible. Para el caso que nos ocupa, lo deseable sería que esta asignatura fuese impartida por una persona de reconocido prestigio entre el claustro de profesores, que hubiera recibido una formación *ad hoc* y adquirido las competencias necesarias, que estuviera motivada para ello, que fuera

seleccionada a propuesta del claustro de profesores, para poder ser un agente de cambio para la dinamización de una serie de estrategias, que incluyen la coordinación entre los diversos agentes implicados (profesorado, alumnado, familias, comunidad), y potenciar el efecto sinergia para afrontar la educación de la ciudadanía activa, efectiva y responsable para la convivencia en democracia.

5. RESUMEN Y CONCLUSIONES

- De la misma forma que no se puede pensar que cualquiera está preparado para enseñar Matemáticas, Sociales, Naturales o Lenguaje, lo mismo pasa en EpC.
- El cumplimiento de unos criterios de calidad en la EpC (se propone un decálogo a tal efecto) requiere unas condiciones mínimas del contexto (centro educativo y profesorado).
- Para poner en práctica una EpC que cumpla con los requisitos mínimos, se requiere una formación del profesorado en profundidad.
- La formación del profesorado debe incluir conocimientos, actitudes y competencias.
- Se propone un temario mínimo para la formación del profesorado.
- Para la Educación Secundaria se propone una formación del profesorado al mismo nivel que el profesorado de las materias académicas ordinarias. Esto significa a nivel de máster del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).
- La selección del profesorado que vaya a impartir la asignatura de EpC es otro aspecto complementario a su formación. No se puede pretender una EpC de calidad si no hay unos criterios fundamentados de selección del profesorado.
- La formación previa del profesorado en EpC también es un indicador de su motivación para enseñar la materia. Ambos aspectos (formación y motivación) son importantes para la calidad

de la docencia y deberían tenerse presentes en la selección del profesorado.

Anexos

I. CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Por su importancia en cuanto al marco legal, se reproducen a continuación textualmente los aspectos relativos a la Educación para la Ciudadanía que aparecen en la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria (BOE de 20 de julio de 2007).

Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

»Educación Primaria

»La incorporación de esta área por primera vez como materia independiente en el currículo sitúa la preocupación por la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas, en la misma línea en que lo hacen los organismos internacionales como las Naciones Unidas o el Consejo de Europa. También la Unión Europea insiste en la necesidad de fomentar la ciudadanía responsable en una sociedad democrática como fórmula para lograr la cohesión social y una identidad europea común.

»El aprendizaje de la ciudadanía responsable, que engloba aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, exige un largo aprendizaje que se inicia cuando se establecen relaciones afectivas, se adquieren hábitos sociales y se aprenden técnicas para desarrollar un pensamiento crítico. Este aprendizaje requiere que los niños y niñas se inicien en la participación activa en el centro docente y en su comunidad y, en esa medida, adquieran los rudimentos de la participación democrática.

»Desde la Educación Infantil y a lo largo de la Educación Primaria, en las diferentes áreas, y especialmente en Conocimiento del medio natural, social y cultural, se han venido trabajando muchos aspectos que son objeto específico de esta nueva área: la propia identidad y la del otro, aprender a escuchar, a guardar el turno, a compartir y cuidar los materiales, a expresarse solo o con los demás, a respetar otras opiniones, a relacionarse con iguales y con los adultos. En definitiva, se han impulsado la autonomía personal, la autoestima, la asunción de hábitos sociales, la manifestación del criterio propio, el respeto a las opiniones ajenas y el respeto a los otros, el diálogo y la negociación en caso de conflicto en el ámbito escolar y familiar.

»Por ello, en el último ciclo de la Educación Primaria, momento en el que se introduce el área, los niños y las niñas están en condiciones de adoptar una perspectiva más amplia para trascender los hábitos adquiridos en relación con el trabajo en grupo, la participación en el funcionamiento de reuniones o asambleas de clase y la práctica de hábitos sociales. Igualmente, a esta edad son capaces de comprender que los derechos humanos tienen carácter universal y pueden adquirir conciencia de su pertenencia a un país y de formar parte de una sociedad global.

»El comienzo de la adolescencia es una etapa de transición en la que se modifican las relaciones afectivas. Los preadolescentes se inician en una socialización más amplia, de participación autónoma en grupos de iguales, asociaciones diversas, etc. Conviene preparar la transición a la Enseñanza Secundaria y al nuevo sistema de relaciones interpersonales e institucionales que suponen una participación basada en la representación o delegación y que requiere un entrenamiento.

»El aprendizaje de esta área va más allá de la adquisición de conocimientos, para centrarse en las prácticas escolares que

estimulan el pensamiento crítico y la participación, que facilitan la asimilación de los valores en los que se fundamenta la sociedad democrática, con objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios. En este sentido, los planteamientos metodológicos deben ser atendidos con sumo cuidado porque serán decisivos a la hora de asegurar que el conocimiento de determinados principios y valores genere la adquisición de hábitos e influya en los comportamientos.

»Los objetivos y contenidos del área, en sintonía con la Recomendación (2002)¹² del Consejo de Ministros del Consejo de Europa, parten de lo personal y del entorno más próximo: la identidad, las emociones, el bienestar y la autonomía personales, los derechos y responsabilidades individuales, la igualdad de derechos y las diferencias entre las personas. De la identidad y las relaciones personales se pasa a la convivencia, la participación, la vida en común en los grupos próximos. Finalmente, se abordan la convivencia social que establece la Constitución, y los derechos y las responsabilidades colectivas. Por tanto, el recorrido propuesto va de lo individual a lo social.

»Los contenidos se organizan en tres bloques en los que los conceptos, los procedimientos y las actitudes se abordan desde una perspectiva integrada. El bloque 1, Individuos y relaciones interpersonales y sociales, trata los aspectos personales: la autonomía y la identidad, el reconocimiento de las emociones propias y de las demás personas. Propone un modelo de relaciones basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, del respeto al otro aunque mantenga opiniones y creencias distintas a las propias, de la diversidad y los derechos de las personas. A partir de situaciones cotidianas relacionadas con su experiencia personal, se aborda la igualdad de hombres y mujeres en la familia y

en el mundo laboral. Un aspecto prioritario, relacionado con la autonomía personal, es siempre la asunción de las propias responsabilidades.

»El bloque 2, La vida en comunidad, trata de la convivencia en las relaciones con el entorno, de los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática (respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, ayuda mutua, cooperación y paz), de la forma de abordar la convivencia y el conflicto en los grupos de pertenencia (familia, centro escolar, amigos, localidad) y del ejercicio de los derechos y deberes que corresponden a cada persona en el seno de esos grupos, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus cauces. Asimismo, desde el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa presente en el entorno inmediato, se puede trabajar el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio y permite proporcionar elementos para identificar y rechazar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social.

»Finalmente, el bloque 3, Vivir en sociedad, propone un planteamiento social más amplio: la necesidad y el conocimiento de las normas y principios de convivencia establecidos por la Constitución, el conocimiento y la valoración de los servicios públicos y de los bienes comunes, así como las obligaciones de las administraciones públicas y de los ciudadanos en su mantenimiento. Algunos de los servicios públicos y de los bienes comunes reciben un tratamiento específico adecuado a la edad de este alumnado, es el caso de la protección civil, la seguridad, la defensa al servicio de la paz y la educación vial.

»Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas

»La Educación para la Ciudadanía contribuye a desarrollar algunos aspectos destacados de varias competencias, pero se relaciona

directamente con la competencia social y ciudadana. En relación con esta competencia, el área afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Así, el área pretende el desarrollo de niños y niñas como personas dignas e íntegras, lo que exige reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, y favorecer el espíritu crítico para ayudar a la construcción de proyectos personales de vida. También se contribuye a la competencia y a mejorar las relaciones interpersonales en la medida que el área favorece la universalización de las propias aspiraciones y derechos para todos los hombres y mujeres, impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto, al proponer la utilización sistemática del diálogo. Para ello, el área incluye contenidos específicos relativos a la convivencia, la participación, al conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, que deben permitir consolidar las habilidades sociales, ayudar a generar un sentimiento de identidad compartida, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales e interiorizar los valores de cooperación, solidaridad, compromiso y participación tanto en el ámbito privado, como en la vida social y política, favoreciendo la asimilación de destrezas para convivir.

»Asimismo, el área contribuye a la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los modos de organización de las sociedades democráticas, a la valoración de la conquista de los derechos humanos y al rechazo de los conflictos entre los grupos humanos y ante las situaciones de injusticia. Son contenidos específicos del área los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño y la

Constitución española, así como su aplicación por parte de diversas instituciones.

»La identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos adecuados a su edad en el entorno escolar y social, permitirá que los futuros ciudadanos se inicien en la construcción de sociedades más cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.

»Al desarrollo de la competencia para aprender a aprender se contribuye en la medida en que el área propone el estímulo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, que requiere el desarrollo de un pensamiento propio. La síntesis de las ideas propias y ajenas, la presentación razonada del propio criterio y la confrontación ordenada y crítica de conocimiento, información y opinión favorecen también los aprendizajes posteriores.

»Desde el área se favorece la competencia de autonomía e iniciativa personal, en la medida en que se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación, organización y asunción de responsabilidades. El área entrena en el diálogo y el debate, en la participación, en la aproximación respetuosa a las diferencias sociales, culturales y económicas y en la valoración crítica de estas diferencias así como de las ideas. El currículo atiende desde la argumentación, a la construcción de un pensamiento propio, y a la toma de postura sobre problemas y posibles soluciones. Con ello, se fortalece la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir, desde la confianza en sí mismos y el respeto a los demás, así como la disposición a asumir riesgos en las relaciones interpersonales.

»A la competencia en comunicación lingüística se contribuye a través de todos aquellos intercambios comunicativos que precisa el

área para el intercambio de opiniones en la participación en debates, las exposiciones orales, la explicación y argumentación de las propias ideas o de los conocimientos adquiridos sobre aspectos relevantes del área como informaciones sobre derechos y deberes, cauces de participación o papel de diferentes servicios públicos. Se desarrolla esta competencia cuando se utilizan las normas que rigen el diálogo: la escucha atenta, el respeto al turno de palabra, la adecuación a la situación, la valoración de las opiniones ajenas y la expresión de argumentos propios con criterio y medida. Al mismo tiempo, los contenidos propios del área son un vehículo para la adquisición de nuevo vocabulario a partir del conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del área. En el área cobra además una gran importancia la producción de textos escritos para dejar constancia de las normas de las que nos dotamos, para comunicar acuerdos, para argumentar o para informar, para dar publicidad a un acontecimiento o para redactar una noticia de interés ciudadano. Esta área es un ámbito idóneo para trabajar la expresión oral y escrita en los diversos ámbitos de la actividad social.

»Objetivos

»La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

»1. Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con a las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.

»2. Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas.

»3. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.

»4. Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia.

»5. Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución española.

»6. Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.

»7. Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia.

»8. Tomar conciencia de la situación del medio ambiente y desarrollar actitudes de responsabilidad personal en el cuidado del entorno próximo.

»TERCER CICLO

»*Contenidos*

»Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales.

»Autonomía y responsabilidad. Valoración de la identidad personal.

»Las relaciones con los otros como base de la convivencia: compartir, participar, resolver los conflictos. Respeto y afecto hacia compañeros y hacia adultos. El valor de la amistad.

»Reconocimiento de los intereses y de los sentimientos propios y de los otros. Desarrollo de la empatía.

»La libertad y la dignidad humana. Derechos humanos y derechos de la infancia. Convención de los Derechos del Niño: los derechos de la infancia y las situaciones de violación de los mismos. Relaciones entre derechos y deberes.

»Identificación de desigualdades entre mujeres y hombres en el reparto de tareas, en el acceso al empleo o en el ejercicio de las diferentes profesiones. Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social.

»Bloque 2. La vida en comunidad.

»Valores cívicos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y paz.

»La convivencia en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad). Desarrollo de actitudes de comprensión, solidaridad y valoración del diálogo para solucionar problemas de convivencia y conflictos de intereses en la relación con los demás.

»El derecho y el deber de participar. La participación en el aula y en el centro: la elección de delegados. Valoración de los diferentes cauces de participación.

»Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes individuales que le corresponden como miembro de los grupos en los que se integra y participación en las tareas y decisiones de los mismos.

»La diversidad social, cultural y religiosa en la escuela, en el barrio, en la localidad. Igualdad de derechos y deberes. Respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio. Identificación de situaciones de desigualdad, marginación, discriminación e injusticia social.

»Bloque 3. Vivir en sociedad.

»La convivencia social necesita normas. Normas reguladas por la ley. Usos y costumbres. Los principios de convivencia que establece

la Constitución española. Respeto a las normas establecidas públicamente.

»Bienes comunes, servicios públicos y hábitos cívicos. Identificación, aprecio, respeto y cuidado de los bienes comunes como la Seguridad Social y de los servicios públicos que los ciudadanos reciben del Estado: Ayuntamiento, Ciudad y Comunidad Autónoma o Administración central del Estado y valoración de la importancia de la contribución de todos a su mantenimiento a través de los impuestos.

»Desarrollo de actitudes cívicas en aspectos como el cuidado del medio ambiente y del entorno y en el cuidado de los bienes comunes.

»La protección civil frente a los desastres. Colaboración ciudadana: la cultura de la prevención y la autoprotección.

»El valor de la paz y de la seguridad. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz.

»Respeto a las normas de movilidad vial. Identificación de causas y grupos de riesgo en los accidentes de tráfico (peatones, viajeros, ciclistas, etc.).

»*Criterios de evaluación*

»1. Asumir responsabilidades y aceptar la corrección en caso de equivocación. Poner ejemplos de consecuencias de las propias acciones y de la importancia de responsabilizarse de las mismas.

»Por medio de este criterio se trata de valorar si el alumno o la alumna han desarrollado un adecuado nivel de autoconocimiento personal y las destrezas que les permiten actuar de forma autónoma y responsable tanto en el grupo doméstico como en los grupos de relación y si reconoce sus habilidades y límites. Para ello, deberán ser capaces de poner ejemplos concretos en relación con aspectos

de su vida cotidiana en los que se haga ver si valoran la importancia de que cada persona es responsable de sus actos.

»2. Mostrar respeto por las diferencias y características personales propias y de sus compañeros y compañeras. Identificar los intereses y sentimientos propios y de los otros.

»A través de este criterio de evaluación se trata de valorar si el alumno o la alumna ejerce una autorregulación de sus emociones, si sabe comunicar sus sentimientos, deseos, preferencias, etc., y si escucha a los demás, si presta atención a las reacciones de los otros y si es capaz de ponerse en su lugar. Asimismo se pretende comprobar si reconoce los sentimientos y emociones de las personas que le rodean, si acepta las diferencias interpersonales y, en definitiva, si adopta actitudes constructivas y respetuosas ante el trabajo y las conductas de los demás.

»3. Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas.

»Por medio de este criterio se busca evaluar la capacidad del alumnado, en las situaciones cotidianas del grupo clase, de utilizar el diálogo para superar divergencias y establecer acuerdos, así como de mostrar en su conducta habitual y en su lenguaje respeto y valoración crítica por todas las personas y los grupos, independientemente de la edad, sexo, raza, opiniones, formación cultural y creencias.

»4. Aceptar y practicar las normas de convivencia. Participar en la toma de decisiones del grupo, utilizando el diálogo para favorecer los acuerdos y asumiendo sus obligaciones.

»Este criterio valorará el grado de participación individual en las tareas y en las decisiones del grupo.

»Asimismo, se valorará si en las relaciones personales, con sus iguales y con los adultos, asume y practica las normas de convivencia, si reconoce que su incumplimiento perjudica a los demás y si responde de forma pacífica ante los conflictos y practica el diálogo y el compromiso ante las diferencias de criterio. Por otro lado, se trata de comprobar si, en todas las situaciones, tiene una actitud de respeto a los demás y de rechazo de la violencia.

»5. Conocer algunos de los derechos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño y los principios de convivencia que recoge la Constitución española e identificar los deberes más relevantes asociados a ellos.

»Este criterio pretende evaluar si se comprende la necesidad de dotarse de normas para poder convivir armónicamente, y si conoce y valora, aunque sea de manera muy general, los derechos del niño, los derechos humanos y los derechos fundamentales recogidos en la Constitución española, de forma que reconozca su carácter universal y democrático, y su importancia como pilar básico de la convivencia. Naturalmente, no se trata de que reproduzcan el texto de ninguna norma, sino de que sepan explicar algunos de los derechos y deberes más significativos y su contribución a una mejor convivencia.

»6. Reconocer la diversidad y la pluralidad social, manifestar rechazo ante situaciones de discriminación, marginación e injusticia e identificar algunos factores sociales, económicos, de origen, de género o de cualquier otro tipo que las provocan.

»Se trata de valorar con este criterio si ha desarrollado la capacidad de identificar, reconocer y verbalizar situaciones injustas, tanto en su entorno como a través de la información que proporcionan los medios de comunicación. Asimismo, se valorará si identifica,

poniendo ejemplos razonados, los factores que provocan las marginaciones o discriminaciones de ellas derivadas y si rechaza las consecuencias de las mismas.

»Además, se trata de comprobar que valora positivamente la pluralidad y la diversidad rechazando la desigualdad y la discriminación.

»7. Participar activamente en las actividades del aula y del centro. Reconocer la importancia de la participación en la elección de delegados y a través de la representación en distintos órganos del centro como el Consejo Escolar.

»A través de este criterio se trata de valorar si el alumnado participa activamente en las actividades y decisiones del aula y del centro y si valoran la delegación de la representación de los intereses y opiniones del grupo y, por tanto, pueden entender las bases y los mecanismos de la democracia representativa.

»8. Poner ejemplos de bienes comunes y de servicios públicos prestados por diferentes instituciones y reconocer la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento a través de los impuestos.

»En primer lugar, el criterio permite evaluar los conocimientos que poseen acerca de los servicios públicos que ciudadanos y ciudadanas recibimos de las administraciones. Deberá ilustrar ese conocimiento con ejemplos referidos a servicios que prestan el Ayuntamiento, la Ciudad y Comunidad Autónoma y la Administración central del Estado y con argumentos sobre la importancia de la calidad de la gestión de estos servicios para la vida de las personas. De la misma manera, se pretende valorar si reconocen que los ciudadanos deben ofrecer su contrapartida, colaborando en el mantenimiento de las instituciones y de los servicios que éstas prestan a través de los impuestos, poniendo

ejemplos como las prestaciones de la Seguridad Social y la necesaria colaboración de todos los ciudadanos para garantizarlas.

»9. Explicar el papel que cumplen los servicios públicos en la vida de los ciudadanos y mostrar actitudes cívicas en aspectos relativos a la seguridad vial, a la protección civil, a la defensa al servicio de la paz y a la seguridad integral de los ciudadanos.

»A partir de este criterio de evaluación se pretende comprobar si reconocen y saben explicar oralmente y por escrito, la importancia que determinados servicios públicos (educación, sanidad, abastecimiento de agua, transportes, etc.) tienen en el bienestar de los ciudadanos. Se valorará si asumen la responsabilidad que les corresponde como miembro de la colectividad en situaciones cotidianas o de hipotético riesgo, y muestran actitudes cívicas en aspectos como el cuidado del medio ambiente y del entorno y en el cuidado de los bienes comunes.

»Orientaciones metodológicas y para la evaluación

»La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos debe centrarse en esta etapa en el desarrollo de aquellas destrezas y hábitos que contribuyen a la adquisición de la competencia social y ciudadana; es decir, deben primarse los aprendizajes de los principios y las normas que organizan la vida en sociedad. El área favorece la adquisición de destrezas, hábitos y actitudes que requieren la utilización de una metodología orientada a que alumnos y alumnas construyan respuestas a los problemas y situaciones planteadas, más que la acumulación de conocimientos teóricos que, por otra parte, han de tratarse de forma contrastada y no cerrada.

»Se pone el acento en la convivencia social y, por tanto, será necesario trabajar, además de las destrezas que fomenten la independencia, la capacidad de crítica, la autodisciplina y la

responsabilidad, otras como el trabajo igualitario en grupo que constituye una base importante para la convivencia.

»No obstante, es evidente que el proceso de creación de hábitos es más lento que el de la adquisición de conocimientos y, particularmente en esta etapa, es fundamental la actitud del profesorado (solidaria, colaboradora, tolerante, justa.) que se constituye en modelo de comportamiento. Asimismo, algunos elementos de organización del trabajo de aula y la organización del centro marcada por el proyecto educativo, que trascienden a la propia área, también contribuyen a la adquisición de hábitos cívicos.

»Algunas de las técnicas de trabajo vinculadas con el área pueden ser el tratamiento de formas de comunicación educadas y amables (preferencia, deseo, sentimiento, ofrecimiento, hablar de forma educada, pedir permiso, excusarse), de las habilidades sociales y de los «buenos modales».

»Para que alumnos y alumnas incorporen el diálogo a su vida cotidiana es necesario trabajar sus técnicas de forma pautada y sistemática: mantener la atención, respetar el turno de palabra, plantear preguntas y respuestas, pedir aclaraciones si se considera necesario, atender a las reacciones de los demás. Es importante enseñar a expresar las propias ideas en público con argumentos y convencimiento a partir de esquemas y guiones bien estructurados y apoyando sus exposiciones con documentos, imágenes, fuentes, etc. Estrategias para argumentar y para ponerse en el lugar del otro y utilización de técnicas para mejorar la empatía y el diálogo. Para saber afrontar los conflictos se deben aprender y poner en práctica técnicas de mediación.

»También pueden ser útiles la recreación y la simulación de situaciones de la vida cotidiana (aula, calle, medios de comunicación.) para entender y debatir acerca de las decisiones

personales o colectivas ante un determinado problema. Se pondrá en práctica la simulación de situaciones en las que participan personajes en conflicto, con opiniones contrarias, diferentes expectativas utilizando medios diversos para plantear casos concretos: la prensa diaria, una ficha, un vídeo o cualquier otro material audiovisual, un acontecimiento ocurrido en el centro o en el entorno, etc.

»Los contenidos más conceptuales se pueden abordar a partir de la realización de pequeños trabajos o proyectos de forma individual y en grupo sobre diversos contenidos del currículo que requieran la búsqueda y procesamiento de información de diversas fuentes, incluyendo Internet, y la presentación de unas conclusiones de forma verbal y escrita, en soporte papel o digital, acompañadas de dibujos, carteles, fotografías, etc.

»Es muy importante que las actividades relacionadas con el área tengan una presencia específica en el centro y en el entorno, que trasciendan el marco del aula: realización de campañas en momentos puntuales: día de la paz, de los derechos del niño, día internacional de la mujer trabajadora. Estas campañas permiten movilizar una gran variedad de técnicas y destrezas desde el mismo momento de la preparación del proyecto, dialogando sobre los mensajes que se quieren transmitir, planificando la difusión (materiales, soportes, etc.) y, lo que es más importante, a partir de la reflexión y síntesis para elaborar conclusiones.

»También puede resultar relevante la colaboración en campañas que realice el centro sobre hábitos saludables, conservación del patrimonio, del medio ambiente, limpieza del centro, reflexionando después en el aula sobre el carácter cívico de la participación y la cooperación y su posible extrapolación a otros ámbitos (familiar, del barrio, de la ciudad, etc.).

»Orientaciones para la evaluación

»En esta área, en la que procedimientos y actitudes tienen un gran peso, se deben primar las técnicas de evaluación cualitativas.

»A través de la observación sistemática se puede comprobar si el alumnado mantiene actitudes respetuosas y relaciones amistosas con los demás, si trabaja y resuelve problemas de la vida cotidiana de forma autónoma y se responsabiliza de sus tareas individuales y dentro del grupo o si es capaz de controlar sus emociones y sus impulsos agresivos, aportando soluciones positivas en caso de conflicto. Asimismo es la forma de conocer su grado de participación y colaboración.

»Un instrumento útil de evaluación son los cuadernos del alumno, en el que se puede valorar su trabajo cotidiano y del profesor, tanto para la planificación de actividades, como para el seguimiento sistemático del trabajo del alumnado.

»También puede resultar útil la implicación de los alumnos y alumnas en el proceso de autoevaluación, poniendo el énfasis en la verbalización de los procesos (capacidad de describir, narrar, explicar, razonar, justificar.), ayudándoles a observar qué han aprendido y cómo para que puedan aplicar estos aprendizajes a situaciones diferentes que su vida diaria les plantee».

II. CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Como continuación de lo anterior, se reproducen a continuación textualmente los aspectos relativos a la Educación para la Ciudadanía que aparecen en la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 21 de julio de 2007).

Educación para la Ciudadanía

»Educación Secundaria Obligatoria

»La Educación para la Ciudadanía, que se incorpora con entidad propia en el currículo de esta etapa, sitúa la promoción de la ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas, en la misma línea en que lo hacen distintos organismos internacionales.

»La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar por que se promueva realmente, entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación 12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa de 2002. Por otra parte, la Constitución española en su artículo 1.1 se refiere a los valores en que se debe sustentar la convivencia social que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y, en el artículo 14, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

»Respecto a las obligaciones del Estado en la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social, el artículo 27.2 dice que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales, que debe interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

»Estas recomendaciones internacionales y el mandato constitucional son los ejes que vertebran el currículo de esta

materia. La acción educativa debe permitir a los jóvenes asumir de un modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio de la libertad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales en un clima de respeto hacia otras personas y otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes de la propia. Además, la identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos en el entorno escolar y social, permitirá que se inicien en la construcción de sociedades cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.

»La Educación para la Ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable. Otro objetivo de esta nueva materia es que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido incorporando en etapas históricas anteriores, incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social.

»Para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo-emocional, los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres en las sociedades plurales actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las diversas culturas.

»Ahora bien, estos contenidos no se presentan de modo cerrado y definitivo, porque un elemento sustancial de la educación cívica es la reflexión encaminada a fortalecer la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismos, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios. Es importante además, que desde el ejercicio de la autonomía de los centros, se puedan incorporar en cada momento aquellos elementos puntuales que el Proyecto Educativo de centro o la Programación General Anual consideren complementarios o actualizadores de los contenidos contemplados en el currículo.

»En este sentido, es preciso desarrollar, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, los procedimientos y estrategias que favorezcan la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas. Para lograrlo, es imprescindible hacer de los centros y de las aulas de Secundaria lugares modelo de convivencia, en los que se respeten las normas, se fomente la participación de todos los implicados en la toma de decisiones, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales. Espacios, en definitiva, en los que se practique la participación y la aceptación de la pluralidad y la diversidad, que ayuden a los alumnos y alumnas a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos.

»La Educación para la Ciudadanía está configurada en esta etapa por dos materias: la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que se imparte en uno de los tres primeros cursos, y la Educación Ético-Cívica, en cuarto curso. Ambas materias se estructuran en varios bloques que van desde lo personal y lo más próximo a lo global y más general; en ambas existe un conjunto de

contenidos comunes a estos bloques, que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática.

»Así, es común a ambas materias partir de la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales. También son comunes el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto. Finalmente, ambas materias comparten el estudio de las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI. La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos se plantea el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social, centrándose la Educación ético-cívica en la reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de los dilemas morales, a la construcción de una conciencia moral cívica.

»La Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos trata aspectos relacionados con las relaciones humanas en el ámbito personal, familiar y social. Aborda asimismo los deberes y derechos ciudadanos, profundizando en el sentido de los principios que los sustentan y en la identificación de situaciones en las que se conculcan para, de esta forma, conseguir que el alumnado valore la defensa de los mismos.

»El conocimiento de las sociedades democráticas aproxima al alumnado al análisis del ordenamiento jurídico, a los fundamentos y funcionamiento del Estado de derecho y, en particular, al modelo político español, así como a los deberes y compromisos del Estado con los ciudadanos y de éstos con el Estado.

»Finalmente se enmarca la ciudadanía en un mundo global al analizar problemas y situaciones de la sociedad actual en las que se manifiesta interdependencia, desigualdad o conflicto a la vez que se contemplan diversas maneras de buscar soluciones.

»Los contenidos se presentan organizados en cinco bloques. En el bloque 1 figuran los contenidos comunes, que están encaminados a desarrollar aquellas habilidades y destrezas relacionadas con la reflexión y con la participación. El entrenamiento en el diálogo y el debate, la aproximación respetuosa a la diversidad personal y cultural, al mismo tiempo que fomentan una valoración crítica de las desigualdades, constituyen una de las aportaciones fundamentales de la nueva materia y contribuyen, de forma específica, a la adquisición de algunas competencias básicas.

»El bloque 2, Relaciones interpersonales y participación, trata aspectos relativos a las relaciones humanas desde el respeto a la dignidad personal y la igualdad de derechos individuales, el reconocimiento de las diferencias, el rechazo a las discriminaciones y el fomento de la solidaridad. Asimismo, se abordan aspectos relativos a la participación y representación en el centro escolar y el compromiso con actividades sociales encaminadas a lograr una sociedad justa y solidaria.

»El bloque 3, Deberes y derechos ciudadanos, profundiza en un contenido ya trabajado en el tercer ciclo de Primaria. Además del conocimiento de los principios recogidos en los textos internacionales, propone la reflexión en el sentido de dichos principios, en la identificación de situaciones de violación de los derechos humanos y en la actuación que corresponde a los tribunales ordinarios y a los Tribunales Internacionales cuando esas situaciones de violación de los derechos humanos se producen.

»El bloque 4, Las sociedades democráticas del siglo XXI, incluye contenidos relativos a la diversidad social y al funcionamiento de los estados democráticos centrándose particularmente en el modelo político español. Se analiza el papel de los distintos servicios públicos administradores del bien común, atendiendo tanto a la responsabilidad de las administraciones en su prestación y mejora, como a los deberes y compromisos de los ciudadanos en su mantenimiento.

»El bloque 5, Ciudadanía en un mundo global, aborda algunas de las características de la sociedad actual: la desigualdad en sus diversas manifestaciones, el proceso de globalización e interdependencia, los principales conflictos del mundo actual así como el papel de los organismos internacionales en su prevención y resolución.

»En cuanto a la Educación Ético-Cívica, de cuarto curso, parte también del análisis de las relaciones interpersonales y de la convivencia, analizando la libertad y responsabilidad como características que definen a la persona y que hacen posible la convivencia a partir del respeto de las diferencias, con especial hincapié en el rechazo a la violencia en las relaciones humanas y la aceptación del principio del respeto a la dignidad de toda persona como elemento básico para la convivencia.

»El estudio de los derechos humanos desde la perspectiva ética y moral lleva al alumnado a la comprensión de los fundamentos morales de la convivencia, identificando los distintos elementos comunes que desde las diversas teorías éticas se aportan para la construcción de una ética común, base de la convivencia en las modernas sociedades complejas. Esto permite igualmente profundizar en el sentido de la democracia y en el fundamento y

funcionamiento de las instituciones democráticas, así como en los principales valores presentes en la Constitución.

»Desde este punto de vista ético se aborda el análisis de determinados problemas característicos de la sociedad actual, como el estudio de los factores de discriminación de distintos colectivos, el análisis de la globalización, el concepto de ciudadanía global, el desarrollo humano sostenible o la cooperación y desarrollo de una cultura de paz.

»Especial interés merece la igualdad que debe darse entre hombres y mujeres, analizando las causas y factores responsables de la discriminación de las mujeres, su valoración desde los principios de la dignidad de la persona y la igualdad en libertad, considerando igualmente las alternativas a dicha discriminación y a la violencia contra las mujeres.

»También en 4.º curso se proponen contenidos comunes a todos los temas enfocados a la adquisición de determinados procedimientos, como el saber razonar y argumentar, reconocer los propios sentimientos o saber evaluar críticamente las informaciones presentadas por los distintos medios de comunicación. Igualmente, se contemplan contenidos enfocados al desarrollo de actitudes básicas para la convivencia, como la tolerancia, la actitud de diálogo y negociación, la actitud a favor de la paz o la solidaridad.

»La Educación Ético-Cívica de cuarto curso se organiza en seis bloques, que incluyen en el primero de ellos los contenidos comunes señalados. El bloque 2, Identidad y alteridad. Educación afectivoemocional, se centra en los valores de la identidad personal, la libertad y la responsabilidad, con particular atención a la relación entre inteligencia, sentimientos y emociones.

»En el bloque 3, Teorías éticas, los derechos humanos, se incluye el análisis de las grandes líneas de reflexión ética y, particularmente, el

referente ético universal que representan las diferentes formulaciones de los derechos humanos.

»El bloque 4, Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales, aborda el análisis de los fundamentos éticos y jurídicos del Estado de derecho y del sistema político democrático planteándolo en un nivel de universalidad y de abstracción racional superior al de los cursos anteriores, dada la mayor madurez del alumnado.

»El bloque 5, Problemas sociales del mundo actual, incluye la valoración ética de los grandes problemas y dilemas morales generados en el mundo actual desde la perspectiva de los derechos humanos: la globalización y los problemas del desarrollo, los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución, etc., todo ello desde la perspectiva del rechazo de las discriminaciones y de la valoración de la actuación de aquellos movimientos y fuerzas internacionales que contribuyen a fomentar la cultura de la paz y la cooperación.

»El bloque 6, La igualdad entre hombres y mujeres, vuelve al estudio de contenidos ya tratados en cursos anteriores (la igualdad de hombres y mujeres en la familia y el mundo laboral, la lucha por los derechos de las mujeres, etc.); en este curso se opta por incluir un bloque con entidad propia que haga posible la reflexión en profundidad sobre la igualdad, la libertad y las causas de la discriminación de las mujeres así como las posibles alternativas a dicha discriminación.

»La adaptación de los contenidos del Decreto de enseñanzas mínimas al ámbito de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia debe tener en cuenta los rasgos específicos de las sociedades y los ámbitos políticos en que se encuentra el centro concreto en el que se desarrolla el currículo, de manera que se

integre el estudio de las relaciones de los distintos territorios o estados con el Estado español, según se trate de centros de ciudades autónomas de Ceuta y Melilla o ubicados en cualquier otro país.

»Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas

»La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y la Educación Ético-Cívica se relacionan directamente con la Competencia social y ciudadana pero, además, contribuyen a desarrollar algunos aspectos destacados de otras competencias básicas.

»En relación con la Competencia social y ciudadana se afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Además de contribuir a reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, favorece el desarrollo de habilidades que permiten participar, tomar decisiones, elegir la forma adecuada de comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas y de las consecuencias derivadas de las mismas. También contribuye a mejorar las relaciones interpersonales al trabajar las habilidades encaminadas a lograr la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones. Impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto al proponer la utilización sistemática del diálogo y otros procedimientos no violentos para su resolución. La educación afectivo-emocional, la convivencia, la participación, el conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, permiten consolidar las habilidades sociales, ayudan a generar sentimientos compartidos y no excluyentes, a reconocer,

aceptar y usar convenciones y normas sociales de convivencia e interiorizar los valores de respeto, cooperación, solidaridad, justicia, no violencia, compromiso y participación tanto en el ámbito personal como en el social.

»Se contribuye también a la competencia a partir de la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los modos de organización de los estados y de las sociedades democráticas y de otros contenidos específicos como la evolución histórica de los derechos humanos y la forma en que se concretan y se respetan o se vulneran en el mundo actual, particularmente, en casos de conflicto. En esta etapa se incluyen contenidos relativos a la actuación de los organismos internacionales y de aquellos movimientos, organizaciones y fuerzas que trabajan a favor de los derechos humanos y de la paz.

»Se contribuye directamente a la dimensión ética de la Competencia social y ciudadana favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos al tomar una decisión o al afrontar un conflicto. Los valores universales y los derechos y deberes contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución española constituyen el referente ético común.

»Al ser contenidos específicos los relacionados con el conocimiento de la pluralidad social y el carácter de la globalización y las implicaciones que comporta para los ciudadanos, facilitará instrumentos para construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos y libertades, asumir las responsabilidades y deberes cívicos y, en definitiva, participar activa y plenamente en la vida cívica.

»La Educación para la Ciudadanía contribuye al desarrollo de la competencia para Aprender a aprender fomentando la conciencia de las propias capacidades a través de la educación afectivo emocional y las relaciones entre inteligencia, emociones y sentimientos. Asimismo, el estímulo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, la síntesis de las ideas propias y ajenas, la confrontación ordenada y crítica de conocimiento, información y opinión favorecen también los aprendizajes posteriores.

»Desde los procedimientos del área se favorece la competencia básica Autonomía e iniciativa personal porque se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación y asunción de responsabilidades. El currículo atiende especialmente a la argumentación, la construcción de un pensamiento propio, el estudio de casos que supongan una toma de postura sobre un problema y las posibles soluciones. El planteamiento de dilemas morales, propio de la educación ético-cívica de cuarto curso, contribuye a que los alumnos y alumnas construyan un juicio ético propio basado en los valores y prácticas democráticas. También se favorece esta competencia cuando se intentan llevar a la práctica ideas y acuerdos tomados de forma cooperativa, aceptando la disciplina del trabajo en común o ejerciendo el liderazgo en el grupo.

»El uso sistemático del debate contribuye a la competencia en Comunicación lingüística, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación. Por otra parte, la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones, imprescindibles para lograr los objetivos de estas materias, al utilizar tanto el lenguaje verbal como el escrito, la valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación, también ayudan a la adquisición de la

competencia. Finalmente, el conocimiento y del uso de términos y conceptos jurídicos y propios del análisis de lo social y de lo moral, posibilitan el enriquecimiento del vocabulario.

»La utilización del debate, imprescindible en el desarrollo del área, requiere la búsqueda de información sobre acontecimientos, fenómenos y problemas de actualidad, lo que contribuye a la adquisición de la competencia digital y de tratamiento de la información, pues se requiere el uso de las nuevas tecnologías tanto para recopilar información variada, plural y relevante, como para tratarla y presentarla de manera adecuada e intercambiarla de manera eficaz. También puede contribuir al desarrollo de esta competencia la participación o creación por parte de los alumnos en algunos de los foros de opinión de Internet.

»*Objetivos*

»Las materias Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación ético-cívica en esta etapa, tendrán como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

»1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.

»2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

»3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.

»4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

»5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales, reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

»6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

»7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

»8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

»9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

»10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo; valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

»11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

»12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

»13. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

»SEGUNDO CURSO

»*Contenidos*

»Educación para la ciudadanía y los derechos humanos

»Bloque 1. Contenidos comunes.

»Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y expresados con corrección. Capacidad para modificar o matizar las propias opiniones y para aceptar las opiniones de los otros.

»Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta. Aceptación de la discrepancia razonada y desarrollo de actitudes cooperativas. Análisis crítico de las posiciones teóricas y prácticas que dificultan el diálogo y el consenso.

»Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, manifestando una actitud de compromiso para mejorarla.

»Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por diversas fuentes y, en particular, por los medios de comunicación, sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

»Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación.

»Pautas básicas del comportamiento personal: autonomía y relaciones interpersonales, el papel de los afectos y las emociones. El valor de la empatía.

»Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.

»Cuidado de las personas dependientes. La responsabilidad de los poderes públicos (leyes, asistencia) y el compromiso individual: ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida.

»Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas, homófobos u otros basados en la discriminación.

»La participación de todos en el centro educativo. Autoridad, democracia y participación: órganos de participación y de decisión compartida. Elección de delegados, actividades de mediación, normas de convivencia.

»Derechos y deberes de los alumnos.

»Conocimiento y colaboración en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.

»Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos.

»Declaración Universal de los Derechos Humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los

derechos humanos y reconocimiento de la actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas.

»Las constituciones, y en particular la Constitución española, como fuente de reconocimiento de derechos.

»Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.

»La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), Los derechos de las mujeres en el mundo actual.

»Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI.

»El Estado de Derecho y su funcionamiento. El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública.

»Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural: valores comunes y valores diferenciales. Respeto crítico hacia las creencias y opciones distintas a las propias. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales.

»Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y de los servicios públicos. La función de los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Los servicios públicos como elementos de compensación de desigualdades y de redistribución de la renta. La Seguridad Social.

»Consumo racional y responsable y su influencia en el desarrollo humano sostenible. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales.

»Estructura y funciones de la protección civil. Cuidado del entorno. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados: la acción colectiva y la actuación individual. Gestión internacional de los desastres.

»La circulación vial y la responsabilidad ciudadana: infracciones y sanciones. Violencia vial: costes humanos, sociales y económicos de los accidentes de circulación: grupos de riesgo, causas y consecuencias.

»Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global.

»Un mundo desigual: riqueza y pobreza. Causas y manifestaciones de la pobreza: desigual distribución de los recursos, falta de acceso a la educación, «feminización de la pobreza». La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo: la acción de los organismos internacionales, de los gobiernos y de las ONGs.

»Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz.

»Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Valoración crítica de las ventajas e inconvenientes de la globalización. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

»*Criterios de evaluación*

»1. Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio.

»Este criterio permite comprobar si el alumnado, ante la presentación de un caso o situación simulada o real, es capaz de

reconocer la discriminación que, por motivos diversos, sufren determinadas personas en las sociedades actuales y si manifiesta autonomía de criterio, actitudes de rechazo hacia las discriminaciones y respeto por las diferencias personales.

»2. Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.

»Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado habilidades sociales de respeto y tolerancia hacia las personas de su entorno y si utilizan de forma sistemática el diálogo y la mediación como instrumento para resolver los conflictos, rechazando cualquier tipo de violencia hacia cualquier miembro de la comunidad escolar o de la familia. A través de la observación y del contacto con las familias, se puede conocer la responsabilidad con que el alumnado asume las tareas que le corresponden. Por otra parte, la observación permite conocer el grado de participación en las actividades del grupo-clase y del centro educativo.

»3. Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global.

»Este criterio pretende comprobar si el alumnado conoce las técnicas del debate, si se documenta debidamente utilizando distintas fuentes de información y si es capaz de analizarlas, sintetizar la información para presentar sus opiniones de forma rigurosa, si argumenta debidamente, considera las distintas posiciones y alternativas en cada uno de los problemas planteados y llega a elaborar un pensamiento propio y crítico, presentando las conclusiones tanto de forma oral como escrita.

»4. Identificar los principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de

violación de los mismos y reconocer y rechazar las discriminaciones de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres.

»Este criterio evalúa el grado de conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras convenciones y declaraciones universales, su evolución histórica, si el alumnado reconoce los actos y las situaciones de violación de derechos humanos en el mundo actual, las discriminaciones que todavía sufren algunos colectivos, tanto en la legislación como en la vida real y, particularmente, si es capaz de describir y rechazar la discriminación de hecho y de derecho que sufren las mujeres.

»5. Reconocer los principios democráticos y el funcionamiento del Estado de derecho así como las instituciones fundamentales que establece la Constitución española y los Estatutos de Autonomía y describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno municipales, autonómicos y estatales.

»Con este criterio se trata de comprobar si se conocen los rasgos fundamentales del Estado de derecho y del sistema político español, la organización, funciones y funcionamiento de los principales órganos de gobierno estatales, autonómicos y municipales y el papel que corresponde a los ciudadanos en la elección y control de los mismos, y si se es capaz de aplicar los principios del funcionamiento democrático a distintas situaciones reales.

»6. Identificar los principales servicios públicos que deben garantizar las administraciones, reconocer la contribución de los ciudadanos y ciudadanas en su mantenimiento y mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable.

»El objetivo de este criterio es comprobar que se reconocen los principales servicios que las administraciones prestan a los ciudadanos, el sentido de responsabilidad pública de los cargos

elegidos y, a la vez, las obligaciones que corresponden a cada ciudadano en el cuidado y mantenimiento de los servicios públicos a través de la contribución fiscal. Asimismo, se trata de comprobar que se conocen las obligaciones cívicas que le corresponden en el cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil o el consumo responsable.

»7. Distinguir algunos de los rasgos de las sociedades actuales (diversidad, desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora.

»Este criterio pretende evaluar si saben identificar las causas de la desigual distribución de la riqueza, el fenómeno de la pluralidad cultural en las sociedades europeas actuales y otros rasgos que caracterizan nuestra sociedad. Deberán también saber identificar, los diversos problemas que se localizan en los medios urbanos (conflictos de intereses y derechos en el uso de los espacios comunes, tribus urbanas, etc.) y si el alumnado reconoce y asume las actuaciones que cada ciudadano puede realizar para mejorarlos.

»8. Identificar las características de la globalización y el papel que juegan en ella los medios de comunicación, reconocer las relaciones que existen entre la sociedad en la que vive y la vida de las personas de otras partes del mundo.

»Con este criterio se trata de valorar si el alumno conoce el papel de la información y la comunicación en el mundo actual y las relaciones existentes entre la vida de las personas de distintas partes del mundo como consecuencia de la globalización, identificando y valorando los rasgos positivos y negativos de la misma y si comprende las repercusiones que determinadas formas de vida del mundo desarrollado tienen en los países en vías de desarrollo y si manifiesta actitudes de solidaridad con los grupos desfavorecidos.

»9. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan las organizaciones internacionales y las fuerzas armadas españolas en los procesos de pacificación. Valorar la importancia de las leyes, del Derecho Internacional Humanitario y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.

»Con este criterio se pretende comprobar si se conocen los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si el alumnado reflexiona y asume el papel vital que tiene el Derecho Internacional Humanitario, la cooperación internacional y la presencia de las organizaciones no gubernamentales para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.

»10. Identificar la diferente distribución de la riqueza en el mundo actual, así como las causas que generan la pobreza y la importancia de la cooperación internacional y de las agencias humanitarias para paliar algunos de sus efectos.

»A través de este criterio de evaluación se trata de comprobar si el alumnado reconoce las características de un mundo desigual, si comprende el papel que algunos factores como la falta de acceso a la educación, que afecta más a las mujeres en los países menos desarrollados, tienen en las situaciones de pobreza en general y en la feminización de la pobreza en particular. Se trata también de comprobar que conoce y valora el papel que la cooperación internacional y las agencias humanitarias desempeñan en los territorios más afectados por la pobreza.

»CUARTO CURSO

»*Contenidos*

»Educación ético-cívica

»Bloque 1. Contenidos comunes.

»Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos.

»Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes.

»Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad. Presentación clara y sintética de las conclusiones.

»Reconocimiento de las injusticias y las desigualdades. Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas. Valor del compromiso y la participación solidaria: experiencias de iniciación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro.

»Análisis de acontecimientos, experiencias o situaciones concretas de violación grave de los derechos humanos del mundo actual o del pasado inmediato; conocimiento de las causas y los mecanismos que los posibilitan y valoración del hecho de que se produzcan incluso en sociedades cultas y avanzadas.

»Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivoemocional.

»Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. La construcción de la identidad moral de cada persona. Respeto a las diferencias personales, que no supongan menoscabo de la dignidad humana.

»Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales basadas en valores (sinceridad, confianza, honestidad, justicia.). Conflicto y convivencia. Estrategias y métodos de resolución no violenta de los conflictos interpersonales.

»Valores, habilidades y actitudes sociales para la convivencia democrática. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas. Valores y normas morales.

»Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos.

»Principales teorías éticas.

»Principales proyectos éticos contemporáneos: pacifismo, ecologismo, feminismo, voluntariado, etc.

»Ética y derecho: valores morales y usos sociales. Principios jurídicos, normas y leyes.

»Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Fuentes y antecedentes de los mismos. Pactos y convenios internacionales que los recogen. Derechos cívicos y políticos: el Estado de derecho. Derechos económicos, sociales y culturales: el Estado social de derecho. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos. La violación de los derechos humanos: rechazo moral y persecución judicial para luchar contra la impunidad.

»Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.

»Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.

»Democracia y participación ciudadana. Significado ético, jurídico y político de la democracia.

»Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento. La separación de poderes. El ordenamiento jurídico como instrumento de regulación de la convivencia.

»Los valores constitucionales: libertad, justicia, igualdad, pluralismo político. Su relación con los valores éticos. Correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos.

»Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual.

»Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación.

»La globalización y los problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación: manipulación de la información, libertad y pluralismo informativo. Declaración del Milenio. La Estrategia Internacional para la Reducción de desastres (ONU).

»Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos.

»Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. Las agencias humanitarias. La cultura de la paz.

»Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres.

»Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad.

»Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho.

»Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres: normas e instituciones.

»*Criterios de evaluación*

»1. Descubrir sus sentimientos en las relaciones interpersonales, razonar las motivaciones de sus conductas y elecciones y practicar el diálogo en las situaciones de conflicto.

»Con este criterio se intenta comprobar que cada alumno y alumna asume y controla sus propios sentimientos, se pone en el lugar de los otros y utiliza el diálogo y otros procedimientos no violentos para superar los conflictos en sus relaciones interpersonales, que razona sus elecciones y que es responsable de sus actos.

»2. Diferenciar los rasgos básicos que caracterizan la dimensión moral de las personas (las normas, la jerarquía de valores, las costumbres, etc.) y los principales problemas morales.

»Con este criterio se pretende evaluar si se identifican los distintos elementos de la dimensión moral de las personas y del comportamiento humano y de los dilemas morales que se plantean en el mundo actual, tanto en su entorno más próximo como a escala universal.

»3. Identificar y expresar las principales teorías éticas.

»Mediante este criterio se intenta evaluar en el alumnado el grado de conocimiento de conceptos claves de algunas de las teorías éticas que más han influido en la conquista de los derechos y libertades en Occidente.

»4. Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales, manifestando actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los mismos, tanto en el entorno inmediato como a escala internacional.

»A través de este criterio se trata de comprobar el grado de comprensión de los conceptos claves de los Derechos humanos y su valoración crítica del esfuerzo que ello ha supuesto en la historia de la Humanidad. Se trata asimismo de valorar si el alumnado entiende los derechos humanos como una conquista histórica inacabada y manifiesta una exigencia activa de su cumplimiento. Asimismo, se trata de comprobar que reconoce las situaciones de violación de los derechos humanos y su rechazo: la condena moral y la actuación de los tribunales de justicia ordinarios e internacionales.

»5. Comprender y expresar el significado histórico y filosófico de la democracia como forma de convivencia social y política.

»Mediante este criterio se trata de comprobar si se comprende el pluralismo político y moral, a la vez que se aprecia el necesario respeto a la dignidad de cada persona por encima de las diferencias individuales y culturales que tienen su origen en la historia de las colectividades y de los individuos.

»6. Reconocer los valores fundamentales de la democracia en la Constitución española y la noción de sistema democrático como forma de organización política en España y en el mundo.

»Mediante este criterio se pretende evaluar en el alumnado su nivel de conocimiento de los procesos de democratización de muchos países como un logro de la civilización humana en todo el mundo, de los conceptos claves del sistema democrático, como el sistema de elecciones, el pluralismo político, el gobierno de la mayoría y los conflictos entre legitimidad y legalidad democráticas, su valoración de la democracia como una conquista éticopolítica de todos los ciudadanos españoles y su aplicación para enjuiciar actuaciones y actitudes cotidianas de la vida pública.

»7. Analizar las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual, utilizando de forma crítica la información que proporcionan los medios de comunicación e identificar soluciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas.

»Se trata de comprobar si se identifican y se comprenden algunas de las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual (reparto desigual de la riqueza, explotación infantil, emigraciones forzadas, etc.), utilizando con rigor y de forma crítica la información obtenida de los distintos medios de comunicación; si se reconoce la actuación de organismos e instituciones comprometidas

con la defensa de formas de vida más justas y se manifiestan actitudes de tolerancia y solidaridad al plantear soluciones.

»8. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la cultura de la paz, la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.

»Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado conoce los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si valora la cultura de la paz en la convivencia diaria y si reflexiona y asume el papel vital que tiene la participación humanitaria para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.

»9. Distinguir igualdad y diversidad y las causas y factores de discriminación. Analizar el camino recorrido hacia la igualdad de derechos de las mujeres y rechazar su discriminación y las situaciones de violencia de las que son víctimas.

»Este criterio pretende conocer si los alumnos y alumnas reconocen la igualdad y la dignidad de todas las personas y los elementos diferenciadores que están en la base de algunas discriminaciones, así como los momentos históricos más relevantes en la conquista de los derechos políticos de las mujeres y la igualdad en el ámbito familiar y laboral, a la vez que mide si saben identificar y localizar las situaciones de discriminación de todo tipo que subsisten en las sociedades actuales y rechazan activamente la violencia contra las mujeres u otros colectivos.

»10. Justificar las propias posiciones utilizando sistemáticamente la argumentación y el diálogo y participar de forma democrática y cooperativa en las actividades del centro y del entorno.

»Mediante este criterio se pretende evaluar el uso adecuado de la argumentación sobre dilemas y conflictos morales y el grado de conocimiento y de respeto a las posiciones divergentes de los interlocutores, tanto en el aula como en el ámbito familiar y social. También se valorará la correcta expresión de sus conclusiones, bien sea de forma verbal o escrita, así como la correcta utilización de las tecnologías de la información como medios de información y de discusión y participación pública. Por otra parte, se pretende conocer la manera y el grado en que el alumnado participa y coopera activamente en el trabajo de grupo y si colabora con el profesorado y los compañeros y compañeras en las actividades del centro educativo y en otros ámbitos externos.

»11. Realizar un trabajo sobre algún acontecimiento de violación grave de los derechos humanos, tales como el genocidio judío perpetrado por los nazis u otros genocidios, desapariciones o persecuciones, utilizando información, incluidos relatos de supervivientes o la observación directa o indirecta de testimonios, valorando si mecanismos similares a los que los posibilitaron pudieran seguir vigentes.

»Con este criterio se trata de evaluar la capacidad de abordar individualmente o en grupo, con asesoramiento del profesor, el estudio de una situación concreta relevante, buscando las causas y los mecanismos que las posibilitaron y analizando sus consecuencias. También se pretende comprobar si el alumno reconoce que situaciones de barbarie similares pueden producirse en el mundo actual.

»Orientaciones metodológicas y para la evaluación

»La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación ético-cívica deben proporcionar en esta etapa una ampliación del conocimiento de lo social y el inicio en la reflexión

ética, a la par que trata de consolidar y ampliar el desarrollo de aquellas destrezas y hábitos que contribuyen a la adquisición de la competencia social y ciudadana. Esta materia tiene como objetivo fundamental promover el aprendizaje de los valores democráticos y preparar a los alumnos para que puedan tener un papel activo como ciudadanos. Se trata de un objetivo que implica no sólo que conozcan los valores y principios democráticos, sino que los valoren positivamente y los asuman críticamente, adquiriendo hábitos basados en la libertad, la igualdad, la justicia y el respeto. La materia tiene entre sus objetivos la promoción de la convivencia solidaria y respetuosa con el pluralismo, el cultivo de la libertad responsable y de los deberes cívicos.

»Orientaciones metodológicas

»La propia concepción de esta materia que no tiene únicamente un carácter teórico, aunque incluye un cuerpo conceptual, sino que pretende fomentar prácticas democráticas basadas en los Derechos Humanos y en los valores constitucionales que comparten todos los ciudadanos, orienta de manera bastante clara las estrategias metodológicas que pueden facilitar los objetivos que pretende.

»Un principio en el que deberían basarse radica en que la ciudadanía se aprende practicándola ya que la interiorización de los valores cívicos libertad, igualdad, respeto activo, solidaridad o diálogo-se van adquiriendo ejercitándolos de manera continuada. Por ello deben utilizarse métodos de enseñanza que, además de aludir al plano cognitivo, procuren el desarrollo de otras habilidades, en particular las habilidades sociales, así como la expresión de actitudes, valores y sentimientos. Este planteamiento resulta un requisito necesario para que efectivamente se favorezca la sensibilización, toma de conciencia, conocimiento y adquisición de los hábitos cívicos.

»Uno de los ejes fundamentales de la intervención educativa ha de centrarse en el proceso que implica conocer, valorar críticamente y crear hábitos de participación que el alumno pueda trasladar, en un futuro, a un ámbito que trasciende el meramente escolar.

»En este sentido, además del conocimiento de los principios y cauces de participación escolar o ciudadana, necesario pero no suficiente, es en el espacio escolar y en particular en el aula, donde debe tenerse presente esta finalidad para hacer de la clase el lugar donde empezar a ejercer la ciudadanía. La adquisición y consolidación de hábitos cívicos se favorecen con una convivencia democrática que se inicia en el aula, haciendo entre todos de ésta un espacio de relación en un clima de diálogo y confianza, respeto y aceptación, donde se siga aprendiendo a ser parte de un grupo, se practique la libertad responsable, se favorezca el pensamiento crítico y se respete y acepte el pluralismo. La vida en el aula debe hacer posible un marco propicio para la participación y la convivencia, primer paso para hacer del centro escolar un espacio de formas de vida democráticas. Desde ambos se va preparando la implicación personal tanto en el entorno próximo como en un ámbito más global, hoy posible gracias, en buena medida, a la globalización de la información y la comunicación.

»Debe resaltarse la conveniencia de otorgar un papel central a la participación del alumno en la construcción de su conocimiento utilizando estrategias de enseñanza y aprendizaje que lo favorezcan.

»Las actividades de aprendizaje que suponen interacción y cooperación entre iguales resultan un marco adecuado para preguntar, valorar puntos de vista, producir ideas, tomar decisiones, llegar a posiciones negociadas o consensuadas. Trabajar de esta forma propicia un pensamiento crítico, a la vez que facilita el

desarrollo de las mencionadas habilidades sociales y de comunicación.

»El razonamiento, la articulación del pensamiento y su conversión en palabras o la argumentación son aspectos que deberían incluirse para que se ejerciten, dando la oportunidad a los propios alumnos de exponer y defender sus opiniones razonadas, oralmente o por escrito, con un léxico abundante capaz de reflejar lo que se piensa o se siente.

»En esta dirección y en un camino iniciado ya en la Educación Primaria, debe n continuarse con las técnicas de debate y diálogo y las destrezas que llevan asociadas.

»Los debates se prepararán previamente a partir de la documentación seleccionada y estudiada por los alumnos con la supervisión del profesor, de un modo más dirigido en segundo y con mayor profundidad y autonomía en cuarto. La información debe ser la base para construir los argumentos y fundamentarlos en hechos y conceptos.

»El análisis de casos relevantes para el alumnado con el fin de que puedan darles sentido e implicarse en su resolución, presentados inacabados o sin una solución única, para que tenga espacio la discrepancia, favorecen la toma de decisiones argumentadas. De igual manera, el estudio de situaciones concretas, reales o simuladas, son útiles para enseñar a comprender las intenciones y motivaciones y ayudan a hacer explícitas sus concepciones por el papel que adquiere el desarrollo de la empatía. La propia convivencia escolar o la vida cotidiana de los estudiantes dentro y fuera del aula pueden ser un buen recurso ya que, además de desarrollar el diálogo escuchar, ponerse en el lugar del otro, negociar o consensuar favorece el análisis, la formación de opiniones propias y la defensa argumentada de las mismas.

»El trabajo en grupo, cualquiera que sea la modalidad en que se concrete, adquiere pleno sentido cuando se convierte en un auténtico trabajo cooperativo, tomando parte junto a otros para realizar algo en común, ayudando y recibiendo ayuda, es decir con reciprocidad. Permite expresar diferentes puntos de vista, se contrastan ideas y se elaboran juntos posibles soluciones.

»A partir de la realización de trabajos o proyectos, individuales y en grupo, se pueden abordar contenidos que requieran la búsqueda y procesamiento de información procedente de fuentes variadas así como la presentación de unas conclusiones de forma verbal y escrita, acompañadas, en su caso, de carteles, fotografías, etc. La importancia que adquiere un buen uso de la información obliga a combinar, de forma más o menos guiada, acorde con las dificultades del contenido y las características del alumnado, la presentación de la información por parte del profesor con la búsqueda de la misma por parte del alumno, con el fin de que desarrolle su capacidad de aprender a aprender. Asimismo, debiera acompañarse de un análisis adecuado, más sencillo en segundo curso y algo más complejo en cuarto. En este campo adquiere especial significado ayudar al alumno a valorar la fiabilidad de la propia fuente. Las características de Internet hacen de éste un instrumento muy potente, pero también requiere enseñar a adquirir un criterio formado sobre la validez y calidad de la información que ofrece, sea ésta Internet, prensa escrita, material audiovisual, etc. Deben aprender, además, a contrastar la información y a combinar el uso de Internet con la búsqueda en los libros, invitándoles a hacerlo, tomando primero el profesor la iniciativa de ofrecer bibliografía contrastada y asequible para, poco a poco, darles mayor autonomía.

»La mayoría de los contenidos requieren del alumnado la reflexión y la materia proporciona abundantes ocasiones para que se ejercite.

Temas significativos son, por ejemplo, conocer y analizar algunas normas legales ya que contribuye a la formación de los alumnos como ciudadanos, además de que permite ejercitar un pensamiento reflexivo sobre el sentido y necesidad de las mismas para la convivencia. Igualmente, la identificación de los valores que subyacen en los modos de actuar de los propios alumnos y de las personas de su entorno es un medio idóneo para analizar primero y reflexionar después sobre algunas de sus actitudes e ideas preconcebidas, además de que contribuye al mejor conocimiento de uno mismo.

»Una técnica apropiada, aunque no la única, para abordar la reflexión, especialmente en cuarto curso, donde se profundiza en conceptos más abstractos y relacionados con la ética, es el dilema. El análisis de dilemas, situaciones que presentan alternativas diferentes y enfrentadas, proporciona contextos y procesos deliberativos que fomentan un aprendizaje comprensivo. La variedad de temas que pueden tratarse es grande aunque parece procedente elegir prioritariamente cuestiones controvertidas sobre las que los estudiantes se sientan directamente afectados o interesados.

»Es en Educación ético-cívica con la presentación de las principales teorías éticas, donde la filosofía práctica alcanza un nivel más abstracto. En este caso, su enfoque debe tener en cuenta la necesidad de hacer comprender a los alumnos, a través de situaciones reales o imaginarias, las líneas generales del modelo de vida que subyace tras cada una de ellas.

»Para facilitar la funcionalidad de los aprendizajes y su utilización en las circunstancias reales en las que los estudiantes los necesiten, se debe reforzar, en general, el carácter práctico y la vinculación con su realidad, así como la necesidad de implicarlos en el conocimiento de

la realidad social y política en la que se encuentran inmersos, para tomar conciencia de ella y prepararlos para actuar sobre ellos. Asimismo, resulta de interés, siempre que forme parte de un planteamiento general continuado, la realización de campañas en el centro y la participación en proyectos de colaboración en diferentes ámbitos y con otras entidades que acentúa la adquisición de aprendizajes dirigidos a la acción.

»Por otra parte, conviene presentar contenidos concretos de la materia interrelacionados con otros aspectos de la misma o con los de otras, debiendo tener presente, sobre todo, la vinculación con ciencias sociales, geografía e historia y lengua castellana y literatura en su dimensión comunicativa-para aprovechar mejor las oportunidades que permitan profundizar y trabajar de un modo más coherente.

»El grado de profundidad y abstracción de los contenidos debe atender a las características de los contenidos de los diferentes cursos, la complejidad de los aprendizajes y el nivel de maduración de los alumnos. Partiendo de planteamientos similares, la metodología ha de adaptarse a su edad y diversidad, sin perder de vista que debe orientarse a que todos desarrollen un cierto criterio que les permita analizar y valorar información y a ir construyendo respuestas personales a los problemas y situaciones que se les planteen.

»Sería conveniente asignar al segundo curso un tratamiento en el que predomine la descripción, la identificación o la comparación. Por ejemplo, en los contenidos del bloque dos en los que partiendo de la familia y de lo más cercano, como las normas que se establecen en el aula o en casa, se pueden llegar a establecer comparaciones con situaciones más generales que aparecen en los bloques siguientes y así permitir la generalización y la transferencia de aprendizajes. En

cuarto curso, la maduración de los alumnos permite abordarse con un tratamiento más explicativo el estudio de temas. Los contenidos comunes que utilizan estrategias como la resolución de conflictos, definir el problema, pensamiento alternativo, es decir elegir entre varias soluciones y elegir previendo las consecuencias, permiten trabajar aspectos como el pacifismo, feminismo, ecología, la globalización y los problemas de desarrollo, etc.

»Una de las mayores dificultades que presenta esta materia procede de las ideas previas de los alumnos. Si bien en todos los casos se debe partir de ellas en esta materia se hace más necesario puesto que se pretende que profundicen en las mismas, las revisen y justifiquen racionalmente o que las rechacen por infundadas. Cobra especial relevancia una metodología en la que, aunque decidida y supervisada por el profesor, sea el alumno quien reflexione sobre las cuestiones planteadas, tome la palabra y exprese sus propias ideas y no sólo exponga lo que cree que se desea oír.

»Por otro lado, debe considerarse el peligro que puede existir al presentar y denunciar las distintas situaciones de violaciones de los derechos humanos que ocurren en el mundo. Se puede llegar, sin pretenderlo, a reforzar los prejuicios de los alumnos, incluso por ejemplo la xenofobia. Habría que tener en cuenta que se trata de analizar aquellas prácticas que atentan contra la dignidad de las personas y no de juzgar una cultura en su conjunto. El estudio del contexto geográfico, social y cultural en el que se producen y la reflexión sobre el propio pasado pueden resultar eficaces para evitarlo. En esta misma línea que busca profundizar en el conocimiento de otras culturas, debe tenerse siempre presente la importancia de aprovechar la diversidad cultural del aula que permita un mejor conocimiento de las raíces culturales de todos y una reflexión crítica sobre las mismas.

»Orientaciones para la evaluación

»Hay varios aspectos implicados en la evaluación: lo aprendido por los alumnos, es decir, si se han logrado o no los objetivos, que va más allá de la mera calificación, la evaluación del propio proceso de aprendizaje, además de la evaluación del proceso de enseñanza.

»La formación de ciudadanos comporta el conocimiento de aprendizajes conceptuales que deben fundamentar las conductas desde la racionalidad, la libertad y el espíritu crítico: el modelo jurídico constitucional en el que se hayan de mover como tales, los fundamentos y funcionamiento del Estado de derecho, los derechos y compromisos del Estado con los ciudadanos y de éstos con el Estado, las instituciones democráticas, qué subyace detrás de las diferentes líneas de reflexión ética, la lucha por los derechos de hombres y mujeres, etc. Estos contenidos encierran información, hechos y conceptos que deben formar parte de la evaluación y cuyo conocimiento debe manifestarse, también en ésta, integrado con el resto de contenidos.

»La finalidad de la materia en cuanto a la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos, solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos en una sociedad plural, hace necesario también contemplar en la evaluación la comprobación de si el alumno ha progresado en esta línea.

»Desde esta perspectiva adquiere especial importancia la evaluación entendida como evaluación del proceso de aprendizaje, con el fin de comprobar aspectos tales como el progreso en la fundamentación de sus opiniones, en la captación de perspectivas diferentes ante una mismo hecho o realidad, en la toma de conciencia de la diversidad de posturas existentes y los factores que

influyen en ellas, así como en el progresivo desarrollo de aquellas habilidades que mejoran la vida en sociedad.

»Todas las actividades que se realicen deben ser evaluadas, no sólo porque desde el punto de vista del estudiante suele considerarse importante únicamente aquello que se tiene en cuenta en la evaluación y calificación, sino, sobre todo, porque encierran en sí mismas información relevante para poder hacer el seguimiento de los procesos.

»La evaluación de estos contenidos deberá realizarse teniendo en cuenta que exigen la utilización de diferentes instrumentos. El conocimiento de los hechos y principios, la capacidad de análisis de las ideas y las informaciones y la de argumentación requieren la elaboración de un vocabulario, la realización de composiciones que impliquen reflexionar sobre problemas o dilemas, análisis y comentarios de texto con una dificultad graduada, entre otros. Por otra parte, la valoración de contenidos que incluyen actitudes requiere, más que otros, enfrentar al alumnado a situaciones y problemas concretos en los que sus opiniones, razonamientos o soluciones permitan hacer aflorar las concepciones y valores que subyacen en su manera de afrontarlos o resolverlos. En todo caso, el tipo de actividades utilizadas en el aula no su repetición-debería ser un referente obligado en la preparación de pruebas específicas de evaluación.

»La importancia que adquiere la observación en el aula como instrumento adecuado para evaluar hábitos y actitudes del alumnado relativos no sólo a su trabajo escolar, su interés y curiosidad sino a la cooperación, respeto, tolerancia, capacidad de diálogo o responsabilidad en las tareas de grupo, requiere un ambiente de aula en el que los alumnos se expresen libremente

pero también una observación sistemática que puede potenciarse mediante fichas de observación que facilitan y simplifican la tarea.

»El seguimiento del trabajo a través de diarios o cuadernos de clase-tienen, en general, un gran valor porque muestra el interés y progreso por parte de los alumnos, pero también porque indican si las decisiones del profesor son acertadas o si se pueden modificar para lograr una mayor implicación y rendimiento de los estudiantes.

»Asimismo, debe favorecerse la implicación de los alumnos y alumnas en el proceso de evaluación. Actividades de evaluación y coevaluación son una buena ocasión para poner el énfasis en la verbalización de los procesos y enseñar que la evaluación es un método en sí de autoconocimiento. Invitar a que valoren ellos mismos algunos aspectos de sus acciones, valorar conjuntamente con el profesor algunas tareas o trabajos enseña participación, responsabilidad y desarrolla su capacidad de aprender a aprender.

»Por último, los criterios de evaluación sirven de referencia para valorar en qué medida se han producido los aprendizajes que se consideran especialmente relevantes para la adquisición de las capacidades recogidas en los objetivos. Los criterios son además el elemento que aúna objetivos y contenidos y en donde se observa con mayor claridad la contribución de la materia al logro de las competencias básicas, ya que se refieren a conductas observables que permiten comprobar si se han adquirido los aprendizajes que se consideran imprescindibles, y en qué grado».

Bibliografía

AAVV. (2001). *Los problemas de convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO. Disponible en la web: <http://www.fe.ccoo.es/pdf/libros/Libroconvivencia.pdf> [Consultado el 11 de septiembre de 2006].

AAVV. (2005). *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid: Proyecto Atlántida.

Aguilar, T. (1999). *Alfabetización científica y Educación para la ciudadanía. Una propuesta de formación de profesores*. Madrid: Narcea.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Alcántara, J. A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.

Alchourrón de Paladini, M., Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N. (compiladores). (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Amabile, T. M. (1983). "The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization". *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357-376.

Arendt, A. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós. (Versión en catalán: *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62.
- Bach, E. y Darder, P. (2004). *Deseduca't: una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona: Edicions 62.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bartholomew, K. y Horowitz, L. M. (1992). "Attachment styles among youth adults: A test of a four category model". *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bartolomé, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. (Coord.). (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: en prensa.
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Hoeber.
- Beland, K. R. (1996). "A school wide approach to violence prevention". En R. L. Hampton, P. Jenkins y T. P. Gullota (Eds.), *Preventing violence in America* (209-231). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bigelow, B., Christensen, L., Karp, S., Miner, B. y Peterson, B. (Eds.). (1999). *Rethinking our classrooms. Teaching for Equity and Justice*. Montgomery: Rethinking Schools.
- Birzea, C., et al. (2004). *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship*. Estrasburgo: Consejo de Europa. (Versión francesa: *Étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*).
- Birzea, C., et al. (2005). *Tools for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*. Paris: Unesco.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria - Marcombo.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Martínez, M. (1998). *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Blatner, A. (1995). "The dynamics of catharsis". *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 37, 157-166.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Botella, J. y Casas, M. (2002). *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*.

Barcelona: Praxis.

Bourdieu, P. (2001). "El capital social. Apuntes provisionales". En F. Herreros y A. de Francisco (comp.). *Capital Social*. Madrid: Zona Abierta, 94/95, 83-87.

Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1993a). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1993b). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.

Branden, N. (1989). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

Brazelton, B. (2006). *Cómo dominar la ira y la agresividad*. Barcelona: Medici.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Buxarrais, M. R., Carrillo, I., Galceran, M., López, S., Martín, M. J., Martínez, M., Payá, M., Puig, J. M., Trilla, J. y Vilar, J. (1991). *L'interculturalisme en el curriculum*. Barcelona: Rosa Sensat.

Caba, M. A. de la (1999). "Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela". A F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (361-382). Madrid: Pirámide.

Cabrera Rodríguez, F. (2002). "Hacia una concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural". En M. Bartolomé (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía* (pp. 79-104). Madrid: Narcea.

Campo Sorribas, J. del (2002). "La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural". En M. Bartolomé (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía* (pp. 163-181). Madrid: Narcea.

Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). "Emociones positivas: humor positivo". *Papeles del Psicólogo*, 27, 18-30.

Carbonell, J. L., Peña, A. I., Buñuel, E., Cristóbal, I., Freijo, E., Sánchez, O. y Steen, L. (1999). *Aprender a vivir juntos. Convivir es vivir*. Madrid: MEC.

Carnegie Council on Adolescent Development Task Force on the Education of Young Adolescents. (1989). *Turning Points: Preparing American Youth for the 21st Century*. Nueva York: autor.

Carpena, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de Primaria*. Barcelona. Octaedro. (Versión catalana: *Educació socioemocional a Primària*. Vic: Eumo, 2001).

Carpena, A. y Aguilera, I. (1998). *Una experiència en habilitats socials*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.

Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. Londres: Brunner-Routledge.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL.: autor..

Castanyer, O. (2003). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Castelló Blasco, J. (2005). *Dependencia emocional. Características y tratamiento*. Madrid: Alianza.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

CIRCLE (Carnegie Corporation and Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement). (2003). *Civic Mission of Schools*. Disponible en la web: www.civicmissionofschoools.org [Consultado el 14 de agosto de 2006].

Civic Mission of Schools (2003), del Carnegie Corporation and Center for Information and Research on Civic learning and Engagement www.civicmissionofschools.org.

Clauss-Ehlers, C. y Weist, M. D. (2004). *Community Planning to Foster Resilience in Children*. Nueva York: Springer.

Colectivo AMANI. (1994). *Educación intercultural, análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

Coleman, J. S. (2001). "Capital social y creación de capital humano". En F. Herreros y A. de Francisco (comp.). *Capital Social*. Madrid: Zona Abierta, 94/95, 47-81.

Coll, C. (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Mediterrània.

Comisión Europea. (2006). "Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente". *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394 (de 30 de diciembre) pp. 10-18.

Conangla, M. M. y Soler, J. (2003). *El arte de transformar positivamente las emociones. La ecología emocional*. Barcelona: Amat.

Conangla, M. y Soler, J. (2003). *Ecología emocional. Más allá de la inteligencia emocional. El arte de transformar positivamente las emociones*. Barcelona: Amat.

Connolly, T., Dowd, T., Christe, A., Nelson, C. y Tobias, L. (1995). *The well-managed classroom*. Boys Town, NE: Boys Town Press.

Connor, D. (2002). *Agression and Antisocial Behavior in Children and Adolescents: Research and Treatment*. Nueva York: Guilford.

Consejo de Europa. (1995). *Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Estrasburgo: Conseil d'Europe.

Consejo de Europa. División para la ciudadanía y los derechos humanos:

<http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/education/> .

Corbella, J. (2005). *Bienestar emocional*. Barcelona: Planeta.

Corsini, R. J. y Wedding, D. (1995). *Current psychotherapies* (5ª ed.). Itasca, IL: Peacock.

Cortina, A.(1997). "Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía". Madrid: Alianza.

Costa, M. y López, E. (1996). *Manual para el educador social. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Qualifications and Curriculum Authority. Disponible en: www.qca.org.uk/6123.html.

Council of Europe (2001a). *Adapted texts on education of democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe publishing.

Council of Europe (2001b). *Stocktaking research on policies for education for democratic citizenship and management diversity in Southeast Europe*. Estrasburgo: Task Force on Education and Youth & Council of Europe.

Council of Europe (2005). *Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Tool on Teacher training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Estrasburgo: Council of Europe (Disponible en la web: <http://www.coe.int>).

Crick Report. (1998). *Education for Citizenship and Teaching of Democracy in Schools*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority on behalf of the Citizenship Advisory Group. Disponible en la web: <http://www.citizenship.org.uk/data/files/crick-report-19981-201554.pdf> [Consultado el 23 de agosto de 2007].

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.

Cyrulnik, B. (1994). *Los alimentos afectivos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Buenos Aires-Barcelona: Granica.

Cyrulnik, B. (2002). *El encantamiento del mundo*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

De Bono, E. (1971). *Lateral thinking for management*. Nueva York: MacGraw-Hill. (Versión castellana de 1998: *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Barcelona: Paidós).

De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Boston: Little Brown. (Versión castellana de 1996: *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica).

De Bono, E. (2004). *Un sombrero para su mente: alcance el éxito mediante el pensamiento creativo*. Barcelona: Urano.

Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación Secundaria Obligatoria*. Disponible en la web:

<http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ESTUDIOVIOLENCIA.zip> [Consultado el 27 de agosto de 2006].

Del Campo Sorribas, J. (2002). «La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural». En M. Bartolomé (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía* (pp. 163-181). Madrid: Narcea.

Delors, J., et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.

Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.). (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (cuatro volúmenes). Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.). (1998). "Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Prevenir la violencia desde la escuela. Problemas desarrollados a partir de la investigación/acción". *Revista de Estudios de la Juventud*, monográfico *Los jóvenes ante la violencia*.

Diener, E. y Seligman, M. E. P. (2004). "Beyond money: Toward an economy of well-being". *Psychological Science*, 5, 1-31.

Díez, M. C. (2004). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Elliott, D. S. y Tolan, P. H. (1999). "Youth violence, prevention, intervention, and social policy". En D. J. Flannery y C. R. Huff (Eds.). *Youth violence: Prevention, intervention, and social policy* (pp. 3-46). Washington, DC: American Psychiatric Press.

Ellis, A. (1999). *Controle su ira antes de que ella le controle a usted. Cómo dominar las emociones destructivas*. Barcelona: Paidós.

Ellis, A., McInerney, J. F., DiGiuseppe, R. y Yeager, R. J. (1988). *Rational-emotive therapy with alcoholics and substance abusers*. Boston: Allyn & Bacon.

Enrique Alonso, L. (1997). "Investigación social cualitativa, grupo de discusión y análisis de las ideologías: una propuesta de integración".

En F. Álvarez-Uría (ed.), *Jesús Ibáñez. Teoría y práctica* (pp. 249-276). Madrid: Endimiión.

Eron, L. y otros (2002). "A cognitive ecological approach to preventing aggression in urban settings: Initial outcomes for high-risk children". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70: 179-194.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Eurydice. (2005). *La Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice, Red Europea de Información en Educación. (Disponible en la web: www.eurydice.org).

Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Faber, A. y Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.

Faber, A. y Mazlish, E. (2002). *Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio*. Madrid: Medici.

Feindler, E. y Guttman, J. (1994). "Cognitive-behavioral anger control training". En C. Leroy (Ed.), *Handbook of child and adolescent treatment manuals* (pp. 170-199). Nueva York: Lexington Books.

Feldman, J. R. (2002). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* . Madrid: Narcea.

Fernandez Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Fernandez Solís, J.D. (2002). "Pedagogía del Humor". En A. R. Idígoras, *El Valor Terapéutico del Humor*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Frankl, V. E. (1980). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

Fredrickson, B. L. (2000a). *Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-being*. Disponible en la web: <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>.

Fredrickson, B. L. (2000b). "Positive emotions". En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

Fredrickson, B. L. (2001). "The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion". *American Psychologist*, 56, 218-226.

Fredrickson, B. L. (2003). "The value of positive emotions". *American Scientist*, 91, 330-335.

Fredrickson, B. L., Tugade, M., Waugh, C. E. y Larkin, G. R. (2003). "What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States of september 11th, 2001". *Journal of personality and Social Psychology*, 84, 365-376.

Fredrickson, B. L. y Joiner, T. (2002). "Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being" *Psychological Science*, 13, 172-175.

Friebel, W. (Ed.). (1996). *Education for European Citizenship*. Freiburg: Fillibach.

Fromm, E. (1991). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.

Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: Edebé.

Garanto, J. (1983). *Psicología del humor*. Barcelona: Herder.

- Garbarino, J. (1999). *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them*. Nueva York: Free Press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garrido Genovés, V. y López Latorre, J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. València: Tirant lo Blanch.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2003). *La convivència en els centres docents de l'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: autor.
- Gilligan, R. (2001). *Promoting resilience: a resource guide on working with children in the care system*. London: British Agencies for Adoption and Fostering, .
- Girard, K. y Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Buenos Aires: Granica.
- Goldstein, S. y Brooks, R. (2004). *Handbook of Resilience in Children*. Dordrecht, Holanda: Kluwer.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat. (Versión catalana: *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, 2002).
- Gómez Chacón, I. (2000). *Matemática emocional*. Madrid: Narcea.
- Gómez, M. T., Mir, V. y Serrats, M. G. (1991). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid: Narcea.
- Gottfredson, D. C. (1997). "School-based crime prevention". En L. W. Sherman, D. C. Gottfredson, D. Mackenzie, J. Eck, P. Reuter y S.

Bushway, *Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising: A report to the United States Congress* (NCJ 171676, pp. 125-182). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs.

Gottfredson, D. C., Wilson, D. B. y Najaka, S. S. (2006). "School-based crime prevention". En D. P. Farrington, L. W. Sherman y B. Welsh (Eds.), *Evidence-based crime prevention*. Londres: Harwood Academic Publishers.

Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T. y Zins, J. E. (2000). "Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs". En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Grant, N. (1996). "European and cultural identity at the European, national and regional levels. Further comparison". En Th. Winther-Jensen (Ed.), *Challenges to European Education. Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*. Nueva York: Peter Lang.

Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconóciate a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós. (Versión catalana: *Desconeix-te a tu mateix. Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62, 1998).

Güell, M. y Muñoz, J. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación Secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.

Guénard, T. (2002). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa, 2002.

Guilford, J. P. (1950). "Creativity" *American Psychologist*, 5, 444.445.

Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hansen, F. R. (1999). *Citizenship Activities*. Nueva York: The Center for Applied Research in Education.

Hawkins, J.D. (1997). "Academic performance and school success: Sources and consequences". In R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan, & G.R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellnes* (pp. 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Heinemann, P. P. (1969). "Apartheid". *Liberal Debat*, nº 2.

Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.

HHS (United States Department of Health and Human Services) (2001). *Youth Violence: A Report of the Surgeon General*. En la web: <http://www.surgeongeneral.gov/library/youthviolence/report.html> [Consulta: 10 de agosto de 2006].

Hopson, B. y Scally, M. (1981). *Lifeskills teaching*. Londres: McGraw-Hill.

Howell, J. C. (Ed.). (1995). *Guide for implementing the comprehensive strategy for serious, violent, and chronic juvenile offenders* (NCJ 153681). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. [Disponible en la web: <http://www.ncjrs.org>].

Howell, J. C., Krisberg, B., Hawkins, J. D. y Wilson, J. J. (1995). *A sourcebook: Serious, violent, and chronic juvenile offenders*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hué García, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira Editores.

- Hué García C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Hué García, C. (2007). *Proyecto TREIN. Formación en inteligencia emocional*. Zaragoza: CREA.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión*. Madrid: Siglo XXI (3ª ed. corregida 1991).
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir. Educar los sentimientos*. Madrid: SM.
- Ibarrolla, B. y otros (2003). *Sentir y pensar*. Madrid: SM.
- Ichilov, O. (Ed.). (1998). *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. Londres: The Woburn Press.
- Iglesias Cortizas, M. J., Couce Iglesias, A., Bisquerra, R. y Hué García, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Servizo de Publicacións, Universidade da Coruña.
- Imbernón, F. (2002). *Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona: Graó.
- INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación). (1998). *Diagnóstico General del Sistema Educativo*. Apartado "Convivencia en los centros". Disponible en la web: <http://www.ince.mec.es/diag/index.htm>, <http://www.ince.mec.es/diag/comis3.htm> [Consultado el 25 de agosto de 2006].
- ISBE (Illinois State Board of Education). (2005). *Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL)*. En la web: http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm [Consultado el 12 de agosto de 2006].
- Jessor, R. (1993). "Successful adolescent development among youth in high-risk settings". *American Psychologist*, 48, 117-126.

Johnson, C. B. (2001). "Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts: An approach through drama in school". *Early Child Development & Care*, 166: 109-118.

Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

Kadell, S. y Follman, J. (1993). *Reducing school violence*. Tallahassee, FL: South Eastern Regional Vision for Education, Florida Department of Education.

Kahneman, D. y Krueger, A. B. (2006). "Developments in the measurement of subjective well-being". *Journal of Economic Perspectives*, 20, 1, 3-24. Disponible en: [http://www.aeaweb.org/articles/issue_detail.php?](http://www.aeaweb.org/articles/issue_detail.php?journal=JEP&volume=20&issue=1&issue_date=Winter%202006)

[journal=JEP&volume=20&issue=1&issue_date=Winter%202006](http://www.aeaweb.org/articles/issue_detail.php?journal=JEP&volume=20&issue=1&issue_date=Winter%202006).

Kazdin, A. E. y Buela, G. (1994). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.

Kendal, Ph. C. (2000). "Managing anger in youth: A cognitive-behavioral intervention approach. En Ph. C. Kendal", *Child & Adolescent Therapy: Cognitive-behavioral Procedures*. Nueva York: Guilford.

Kerr, S. (2005). *Russia: A Different Take on Citizenship Education*. Disponible en la web: <http://depts.washington.edu/coe/faculty/pubs/rtmatters/2005/russia.html> [Consultado el 6 de agosto de 2006].

Kosmicki, F. X. y Glickauf-Hughes, C. (1997). "Catharsis in psychotherapy". *Psychotherapy*, 34, 154-159.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. (2001). "Educación para la ciudadanía". En F. Colom (Ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo* (pp. 251-282). Barcelona: Anthropos.

Lamberg, L. (1998). "Preventing school violence: No easy answers". *Journal of the American Medical Association*, 280, 404.

Lawler, M. K. (2000). "School-based Violence Prevention Programs: What Works". En D. S. Sandhu y C. B. Aspy (Eds.), *Violence in American Schools. A practical Guide for Counselors* (pp. 247-266). Alexandria, VA: ACA (American Counseling Association).

Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una Educación para la Ciudadanía*. Barcelona: Graó.

Learning First Alliance. (2001). *Every Child Learning: Safe and Supportive Schools*. Washington, D.C.: autor.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

Lee, E., Menkart, D. y Okazawa-Rey, M. (Eds.). (1998). *Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 Antiracist, Multicultural Education and Staff Development*. Washington: Networks of Educators on the Americas.

Linley, A. L. y Joseph, S. (2004). *Positive psychology in practice*. Nueva Cork: Wiley.

Llopis, C. (Coord.). (2001). *Los derechos humanos. Educara para una nueva ciudadanía*. Madrid: Narcea.

López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

Maiztegui, C. (2006). *De la ciudadanía local a la global y de la ciudadanía global a la local*. Bilbao: Gobierno Vasco, Diputación Foral de Guipúzcoa.

Manciaux, M. (comp.). (2003). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). "La resiliencia: estado de la cuestión". En M. Manciaux (comp.). (2003). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Marco Stiefel, B. (Coord.). (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.

Marín, M. A. (2002). "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos". En M. Bartolomé (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía* (pp. 27-50). Madrid: Narcea.

Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

Marina, J. A. (2006). *Movilización educativa (ME). Educación para la ciudadanía*. En la web: <http://www.movilizacioneducativa.net/pdf/educacion-para-la-ciudadania.pdf> [Consultado el 20 de agosto de 2006].

Marina, J. A. y López Penas, M. (2000). *El diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martínez Bonafé, J. (2003). "La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación". En J. Martínez Bonafé (coord.) et al., *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 57-88). Barcelona: Graó.

Martínez Bonafé, J. (Coord.). (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

Martínez Muñoz, M. (1996). "El clima de clase". En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Martínez Muñoz, M. (2001). "Programa de orientación del clima de clase". En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.

Mattaini, M. A. y Lowery, C. T. (2000). "Constructing Cultures of Nonviolence: The PEACE POWER! Toolkit". En D. S. Sandhu y C. B. Aspy (Eds.), *Violence in American Schools. A practical Guide for Counselors* (pp. 123-138). Alexandria, VA: ACA (American Counseling Association).

Mayer, J. D., DiPaolo, M. T. y Salovey, P. (1990). "Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence". *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). "Emotional Intelligence". En R. J. Sternberg (2000), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-421). Nueva York. Cambridge University Press.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (1992). *Educación ambiental*. Madrid: MEC.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (1992). *Educación del consumidor*. Madrid: MEC.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (1992). *Educación moral*. Madrid: MEC.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (1992). *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Madrid: MEC.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (1992). *Educación para la paz*. Madrid: MEC.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (1992). *Educación para la salud. Educación sexual*. Madrid: MEC.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (1992). *Educación vial*. Madrid: MEC.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (2006a). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (2006b). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (2007a). Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria (BOE de 20 de julio de 2007).

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (2007b). Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 21 de julio de 2007).

Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. N. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Mendel, R. A. (2000). *Less hype, more help: Reducing juvenile crime, what works-and what doesn't*.

Miller, D. (1997). *Sobre la nacionalidad*. Barcelona: Paidós.

Miller, D. (2000). "Les dues cares del nacionalisme". En M. Gibernau (dir.), *Nacionalisme*. Barcelona: Proa.

Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.

Moos, R. H. (1987). *Evaluating educational environments*. Londres: Jossey Bass.

Moraleda, M. (1998). *Educación en la competencia social*. Madrid: CCS.

Morató, J. y Vázquez, J.C. (Coord.) et al. (2004). *Si us plau. Educació emocional i en valors*. Barcelona: Claret.

Mruk, C. (1998). *Auto-estima*. Bilbao: Desclee.

Nataraj Kirby, S., Berends, M. y Naftel, S. (2002). *Implementation in a longitudinal sample of new American schools: Four years into scale-up*. Washington: Rand Corporation.

National Commission on the Role of the School and Community in Improving Adolescent Health. (1989). *Code Blue: Uniting for Healthier Youth*. Chicago: American Medical Association & National School Boards Association.

Naval, C. y Laspalas, J. (2000). *La educación cívica hoy*. Pamplona: Eunsa.

NCLC (National Center for Learning and Citizenship). (2006). *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten Through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators*. ECS (Education Commission of the States) y el NCLC (National Center for Learning and Citizenship). Disponible en la web: www.ecs.org/nclc/competenciespaper [Consultado el 15 de agosto de 2006].

Nelson, J. y Kerr, D. (2005). *Active citizenship: definitions, goals and practices*. Background Paper. Londres: International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Disponible en la web: http://www.inca.org.uk/pdf/Active_citizenship_background_paper.pdf [consultado el 23 de agosto de 2007].

Nichols, M. P. y Efran, J. S. (1985). "Catharsis in Psychotherapy: A new perspective". *Psychotherapy*, 22 (1), 46-58.

Nims, D. R. (2000). "Violence in Our Schools: A National Crisis". En D. S. Sandhy y C. B. Aspy (Eds.), *Violence in American Schools. A practical Guide for Counselors* (pp. 3-20). Alexandria, VA: ACA (American Counseling Association).

Nugent, W. R., Champlin, D. y Wiinimaki, L. (1997). "The effects of anger control training on adolescent antisocial behavior". *Research on Social Work Practice*, 7, 446-462.

O'Shea, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la ciudadanía democrática*. Estrasburgo: Education for Democratic Citizenship and Council of Europe.

- Olweus, D. (1973). "Personality and aggression". En J. K. Cole y D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln University of Nebraska Press: Hemisphere.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1985). "80.000 pupils involved in bullying". *Norsk Skoleblad*, 2, 30-42.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid. Narcea.
- Ortega Ruiz, R. (Coord.). (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. (1992). "Violence in Schools. Bully-victims problems in Spain" En *Vth. European Conference on Development Psychology*. Sevilla: libro de Actas, p. 27.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pacte Nacional per a l'Educació (2005). *Debat curricular. Reflexions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Pascual Ferris, V. y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Patrick, J. (2003). *Teaching Democracy Globally, Internationally, and Comparatively: The 21st Century Civic Mission of Schools*. <http://www.civiced.org>.

Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.

Paula Pérez, I. y Garanto, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). "Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download)". *Journal of School Health*, 70, 179-185.

Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.

Peiró, J. M. (Coord.). (2001). *Primeras Jornadas sobre violencia en educación*. Alicante: ECU (Editorial Club Universitario).

Peiró, J. M. (Coord.). (2003). *Segundas Jornadas sobre violencia en educación*. Alicante: ECU (Editorial Club Universitario).

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez Ledesma, M. (Comp.) (2000). *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.

Peterson, C., Seligman, M.E.P. y Vaillant, G. (1988). "Pessimistic explanatory style as a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study". *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.

Peterson, C. y Bossio, L.M. (1991). *Health and optimism*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (1984). "Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence". *Psychological Review*, 91, 347-374.

Plo Morral, F. (2004). *Cap a un currículum per a una Ciutadania Global*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Pons, F., Doudin, P-A., Harris, P. L. y Rosnay, M. (2005). "Helping children to improve their emotion understanding". En F. Pons, D. R. Hancock, L. Lafortune, L. y A-A. Doudin, *Emotions in learning* (pp. 15-39). Aalborg (Dinamarca): Aalborg Universitetsforlag.

Pons, F., Hancock, D. R., Lafortune, L. y Doudin, P-A., (2005). *Emotions in learning*. Aalborg (Dinamarca): Aalborg Universitetsforlag.

Pope, A. W. (1996). *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.

Proyecto Atlántida. (2005a). *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid: Proyecto Atlántida.

Proyecto Atlántida. (2005b). "Escuela, familia y municipio como eje de mejora". *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 98-101.

Puig Rovira, J. M. (Coord.) et al. (2006). "El aprendizaje-servicio. Un instrumento de la Educación para la Ciudadanía". *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 56-87.

Puig Rovira, J. M.; Batlle, R.; Bopsch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la Ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.

Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

Ramos Hernando, C. (2003). "Plan de actuación de prevención de la violencia con adolescentes de primer ciclo de Secundaria". En J. M. Peiró, (Coord.), *Segundas Jornadas sobre violencia en educación* (pp. 147-156). Alicante: ECU (Editorial Club Universitario).

Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la Educación Primaria*. Barcelona: Praxis.

Richardson, R. (1991). *Daring to be a teacher*. Londres: Trentham Books.

Ricoeur, P. (1989). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.

Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Rayuela.

Roche, R. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Blume.

Roche, R. (2001). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Roche, R. (2004). *Inteligencia prosocial: educación de las emociones y valores. Guía práctica para la enseñanza y aprendizaje vital en alumnos de 6 a 11 años*. Bellaerra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Rodríguez Lajo, M. (2002). "Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea". En M. Bartolomé (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía* (pp. 51-78). Madrid: Narcea.

Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin. (Trad. cast.: *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós, 1981).

Rosanas, C. (2003). *Estrategias para crear un ambiente tranquilo en la clase*. Barcelona: CEAC.

Rychen, D. S. y Salganick, L. H. (2003). *DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Ginebra: OCDE. Disponible en la web: <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm> [Consultado el 23 de agosto de 2007].

Rychen, D. S. y Salganick, L. H. (2006). *DeSeCo. Definition and Selection of Competencies. Executive summary*. Disponible en la web: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [Consultado el 23 de agosto de 2007].

Saarni, C. (1997). "Emotional competence and self regulation in childhood". En P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.

Saarni, C. (1998). "Emotional competence: How emotions and relationships become integrated". En R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (vol. 36, pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press. Reproducido en P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.

Saarni, C. (2000). "Emotional Competence. A Developmental Perspective". En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Salas García, B. y Serrano Hernández, I. (2000). *La Pentacidad*. Málaga: CPI.

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002). "Programa para la educación emocional en la escuela". En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.

Salvador, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional*. Málaga: Aljibe.

Sandhu, D. S. y Aspy, C. B. (Eds.). (2000). *Violence in American Schools. A practical Guide for Counselors*. Alexandria, VA: ACA (American Counseling Association).

Sandhu, D. S., Underwood, J. R. y Sandhu, V. S. (2000). "Psychocultural Profiles of Violent Students: Prevention and Intervention Strategies". En D. S. Sandhu y C. B. Aspy (Eds.), *Violence in American Schools. A practical Guide for Counselors* (pp. 217-230). Alexandria, VA: ACA (American Counseling Association).

Sandhu, D. S. y Aspy, C. B. (Eds.). (2000). *Violence in American Schools. A practical Guide for Counselors*. Alexandria, VA: ACA (American Counseling Association).

Sandín, M. P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. 1º Ciclo de ESO. Guía para el profesorado*. Material para el alumnado. Barcelona. Laertes.

Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.

Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1993). "On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic". *Psychological Science*, 2, 26-30 .

Schulze, R. S. y Roberts, R. D. (Eds.). (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Cambridge, MA: Hogrefe.

Search Institute. (1998). *The asset approach: Giving kids what they need to succeed*. Minneapolis, MN: Author.

Segura, M. (2001). *Habilidades sociales*. Madrid: Ramón Areces.

Segura, M., Expósito, J. R. y Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundària Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Seligman, M. (1999). *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona: Grijalbo.

Seligman, M. E. P. (1999). "The President's address. APA 1998 Annual Report". *American Psychologist*, 54, 559-562.

Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M.(2000). "Positive Psychology: An Introduction". *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Servan-Schreiber, D. (2004). *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.

Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

Sherman, L. W., Gottfredson, D., MacKenzie, D., Eck, J., Reuter, P. y Bushway, S. (1997). *Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising. A report to the United States Congress* (NCJ

171676). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs.

Sidman, M. (1989). *Coercion and its fallout*. Boston: Authors Cooperative.

Silva Vázquez, M. (1996). *El clima en las organizaciones*. Barcelona: EUB.

Simeonsson, R. J. (Ed.). (1994). *Risk, Resilience and Prevention: Promoting the Well-being of Children*. Baltimore MD: Paul H. Brookes.

Slavin, R. E. (1989). "When does cooperative learning increase student achievement?". *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

Slavin, R. E. (1990). "Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis". *Review of Educational Research*, 60, 471-499.

Smith, A. D. (2000). "Interpretacions de la identitat nacional" En M. Gibernau (dir.), *Nacionalisme*. Barcelona: Proa.

Smith, D. C., Larson, J. D., DeBaryshe, B. y Salzman, M. (2000). "Anger Management for Youths: What Works and for Whom?". En D. S. Sandhu y C. B. Aspy (Eds.), *Violence in American Schools. A practical Guide for Counselors* (pp. 217-230). Alexandria, VA: ACA (American Counseling Association).

Smith, R. E., Smoll, F. L. y Ptacek, J. T. (1990). "Conjunctive moderator variables in vulnerability and resilience research: Life stress, social support and coping skills, and adolescent sport injuries". *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 360-370.

Snyder, C. R. y López, S. J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

Sternberg, R. J. (1988). *The Nature of Creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

- Sternberg, R. J. y Lubart, T.I. (1995). *Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. Nueva York; The Free Press.
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto*. Madrid: CCS.
- Thió de Pol, C. (1994). *Entre pares i fills*. Barcelona: Barcanova.
- Thornton, T. N., Craft, C. A., Dahlberg, L. L., Lynch, B. S. y Baer, K. (2000). *Best practices of youth violence prevention: A sourcebook for community action*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Tobias, A. K. (2000). "Practical Solutions to Violence in american Schools". En D. S. Sandhu y C. B. Aspy (Eds.), *Violence in American Schools. A practical Guide for Counselors* (pp. 231-245). Alexandria, VA: ACA (American Counseling Association).
- Tönnies, F. (1979). *Comunidad y asociación*. Barcelona: Península.
- Torney-Purta, J. (2002). "The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries". *Applied Developmental Science*, 6, 202-211.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age 14*. Amsterdam: IEA. Disponible en la web: <http://www.wam.umd.edu/~jtputrta/> con un resumen en: <http://www.education.umd.edu/news/news2001/torneyputrelease.html>.
- Torrabadella, P. (1998). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona: Integral.
- Torrance, E. (1988). "The nature of creativity as manifest in its testing". En R. J. Sternberg, *The Nature of Creativity* (99-121). Nueva York: Cambridge University Press.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros educativos*. Madrid: UNED.

Tortosa, J. M. (2001). "Paz, desarrollo, violencia y pobreza". En J. M. Peiró, (Coord.), *Primeras Jornadas sobre violencia en educación* (pp. 33-50). Alicante: ECU (Editorial Club Universitario).

Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy.

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social en el aula*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y su tratamiento*. Madrid: Pirámide.

Trianes, M. V. y Fernández-Figarés, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brower.

Unión Europea. (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas.

Vallés Arándiga, A. (1994). *Autocontrol. Entrenamiento en actitudes, valores y normas educación para la convivencia escolar*. Alcoy: Marfil.

Vallés Arándiga, A. (1994). *Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas*. Madrid: EOS.

Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.

Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid.

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid. EOS.

- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. València: Promolibro.
- Vanistendael, S. (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança. Ferit, pero no vençut*. Barcelona: Claret. (Versión castellana: *Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo. Cómo crecer superando los obstáculos*. Ginebra: BICE).
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, C. (2006). "La psicología positiva en perspectiva". *Papeles del Psicólogo*, 27, 1-2.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). "Creatividad". *Papeles del Psicólogo*, 27, 31-39.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). "Emociones positivas". *Papeles del Psicólogo*, 27, 9-17.
- Vera Poseck, B. (2006). "Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología". *Papeles del Psicólogo*, 27, 3-8.
- Vera Poseck, B., Carbelo, B. y Vecina, M. L. (2006). "La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático". *Papeles del Psicólogo*, 27, 40-49.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). "Violence, Bullying and Counselling in the Iberic Península". En E. Roland y E. Munthe (Eds.). *Bullying: an international perspective*. Londres: D. Fulton.
- Viñao, A. (1985). "Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas". *Educación y sociedad*,

3, 129-150.

Wang, M. C., Haertel, G. D. y Walberg, H. J. (1997). "Learning influences". En H. J. Walberg y G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and Educational Practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCutchan.

Wolfe, D. A., Wekerle, C. y Scott, K. (1997). *Alternatives to violence: Empowering youth to develop healthy relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zillman, D. (1993). "Mental control of angry aggression". En D. Wegner y J. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 370-392). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Zins, J. E. Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teacher College Press.

Webs

APA (American Psychological Association):
<http://www.apa.org/apags/profdev/pospsyc.html>.

CEE's National Standards for Civics and Government
www.civiced.org/stds.html.

Center for Civic Education www.civiced.org/index.php.

Character Education Partnership www.character.org.

CIRCLE (Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement) www.civicyouth.org.

Civic Mission of Schools (2003), del Carnegie Corporation and Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE) www.civicmissionofschools.org.

Colegio Oficial de Psicólogos:
http://www.infocop.es/view_article.asp?id=651&cat=5.

Consejo de Europa (EDC; Education for Democratic Education):
<http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/>.

ECS (Education Commission of the States), con el National Center for Learning and Citizenship (NCLC): www.ecs.org (instrumentos de evaluación).

European Network of Positive Psychology (representante español: Carmelo Vázquez: <http://www.enpp.org/>).

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) <http://www.iea.nl/> y en concreto para el Civic Education Study: [http://www.iea.nl/civic_education.html?&no_cache=1&sword_list\[\]=Civic&sword_list\[\]=education&sword_list\[\]=Study#252](http://www.iea.nl/civic_education.html?&no_cache=1&sword_list[]=Civic&sword_list[]=education&sword_list[]=Study#252).

INJUVE (Instituto de la Juventud): <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?type=955347812&menuId=955347812>.

Journal of Happiness Studies: <http://springerlink.metapress.com/content/1573-7780/>.

Marina, J. A. (2006). *Movilización educativa (ME). Educación para la ciudadanía*. <http://www.movilizacioneducativa.net/pdf/educacion-para-la-ciudadania.pdf>.

Martin Seligman: <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/>.

MEC:

http://w3.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar/enlaces.htm.

NAEP Civics Web Site nces.ed.gov/nationsreportcard/civics.

National Alliance for Civic Education www.cived.net.

National Council for the Social Studies: <http://www.socialstudies.org/positions/effectivecitizens/>.

NCSL (National Conference of State Legislatures) www.ncsl.org/public/trust/citizenship.pdf.

NCSS' National Curriculum Standards for Social Studies www.ncss.org.

Positive Psychology Center: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/>.

Positive Psychology Center:

<http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppcactivities.pdf#search=%22International%20Web%20on%20Positive%20Psychology%22>.

Positive Psychology Net: <http://www.positivepsychology.net/>.

Proyecto Atlántida: <http://www.proyecto-atlantida.org/>.

World Data Base of Happiness: <http://www1.eur.nl/fsw/happiness/>.

[Páginas de crédito](#)

[Introducción](#)

[Capítulo I. Educación para la ciudadanía: concepto y perspectivas](#)

[Capítulo II. La propuesta curricular](#)

[Capítulo III. Educación para la ciudadanía: más que una asignatura](#)

[Capítulo IV. La educación para la convivencia](#)

[Capítulo V. Prevención de la violencia](#)

[Capítulo VI. Regulación de la ira y prevención de la violencia](#)

[Capítulo VII. Educación emocional](#)

[Capítulo VIII. Ciudadanía y bienestar](#)

[Capítulo IX. La formación del profesorado](#)

[Anexos](#)

[Bibliografía](#)



Your gateway to knowledge and culture. Accessible for everyone.



z-library.se

singlelogin.re

go-to-zlibrary.se

single-login.ru



[Official Telegram channel](#)



[Z-Access](#)



<https://wikipedia.org/wiki/Z-Library>